

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος
εκπαίδευσης για στελέχη παιδικής κατασκήνωσης
και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης
στην απόδοση των εργαζομένων της

Παπανικολάου Ιωάννης

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου
Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην
Οικονομική και Επιχειρησιακή Στρατηγική

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2018

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM IN
ECONOMIC AND BUSINESS STRATEGY

**Planning and applying an employee training program for
a summer camp and the evaluation of the overall results of
training on job performance**

By
Papanikolaou Ioannis

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economic and Business Strategy

Piraeus, Greece, February 2018

*Στη μητέρα μου Ιφιγένεια και στον πατέρα μου Απόλλωνα
για τη συνεχή και αμέριστη υποστήριξή τους σε κάθε δύσκολη
στιγμή της ζωής μου*

Ευχαριστίες

Για την υπομονή και την υποστήριξή της σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας επιστημονικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Χατζηδήμα Σταματίνα, καθηγήτρια στο τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιώς καθώς με τον τρόπο της βοήθησε και συνέβαλε στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την παιδική Κατασκήνωση Ελαιώνες, την επιχείρηση για την οποία εργάζομαι με επιτυχία τα τελευταία χρόνια, για την υποστήριξη που παρείχαν στο παρόν έργο, καθώς και την διαρκή προσπάθεια προώθησης νέων και πρωτοποριακών επιχειρηματικών και εκπαιδευτικών μεθόδων στο χώρο της κατασκήνωσης, όπως η συγκεκριμένη έρευνα.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια και τους φίλους μου για τη ψυχολογική, ηθική και έμπρακτη υποστήριξή τους, όχι μόνο για την εκπλήρωση των μεταπτυχιακών μου υποχρεώσεων, αλλά και συνολικά για τη συνεισφορά τους στη ζωή μου.

**Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης
για στελέχη παιδικής κατασκήνωσης
και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης στην
απόδοση των εργαζομένων της**

Σημαντικοί Όροι: Κατασκηνωτικός θεσμός, κατασκήνωση, εκπαίδευση, αξιολόγηση, είδη εκπαίδευσης, είδη αξιολόγησης, κοινοτάρχης, ομαδάρχης, εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Περίληψη

Η κατασκήνωση είναι ένας θεσμός με εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επιχειρηματικό χαρακτήρα, ο οποίος τα τελευταία χρόνια έχει αποκτήσει γενική αναγνώριση, γεγονός που επιβάλλει την ανάπτυξη και βελτίωση των στελεχών του κλάδου. Η ανάπτυξη μπορεί να προέλθει μέσα από την εκπαίδευση. Στόχος της έρευνας είναι η ανάπτυξη μίας πρότυπης διεργασίας ανάπτυξης των στελεχών παιδικών κατασκηνώσεων στην Ελλάδα. Συνεπώς διερευνήθηκε πώς, πόσο και αν η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού στα πλαίσια του κατασκηνωτικού θεσμού. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε μία παιδική κατασκήνωση ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασισμένο σε βιωματικές και ομαδο-συνεργατικές πρακτικές και ένα σύστημα αξιολόγησης τύπου 360^ο όπου συμμετείχαν 234 στελέχη. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων μελετήθηκαν και αναλύθηκαν με την βοήθεια στατιστικών ελέγχων στο SPSS. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η εκπαίδευση βελτίωσε την απόδοση των εκπαιδευομένων, ανεξάρτητα από τον τύπο εκπαίδευσης και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιόμορφο χαρακτήρα της εργασίας σε μία παιδική κατασκήνωση η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να συμβάλει στην προετοιμασία των στελεχών και να βελτιώσει τις διεργασίες της κατασκήνωσης τόσο σε επίπεδο ποιότητας υπηρεσιών, όσο και σε επίπεδο διαχείρισης του προσωπικού της.

Planning and applying an employee training program for a summer camp and the evaluation of the overall results of training on job performance

Keywords: camp training, evaluation, training planning, camp counselor, cooperative learning

Abstract

Summer camp is considered to be an institution with a distinctive educational, social and entrepreneurial character. During the recent years camp has managed to receive general acclaim from the society. This specific fact points out the need of even better performing camp counselors. In order to further develop them, more content – specific training is needed. So with this in mind, this particular thesis aims to elaborate a system of camp counselor's training and evaluation concerning Greece. The main study design includes the creation and actualization of a training program based on experiential and cooperative learning guidelines supported also by a 360o evaluation model especially created for this thesis. The study took place in a kid's summer camp and lasted for 7 months. All the participants were the summer camp's 234 employees. Data regarding evaluation ratings, training performance and various employee characteristics were collected and analyzed in SPSS statistics. According to the findings of the study, job performance is positively affected by training. Taking everything into account this study may be able to enhance employee training and evaluation processes not only in the specific studied camp but also other in similar Greek summer camps.

Περιεχόμενα

Περίληψη	ix
Abstract	x
Κατάλογος Πινάκων	xv
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xvi
Κατάλογος Σχημάτων	xvii

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Βασικές έννοιες στη στρατηγική διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων

1.1	Εισαγωγή	1
1.2	Ορισμός και η εξέλιξη της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων	1
1.3	Αρμοδιότητες και στόχοι της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων	3
1.4	Θεωρίες υποκίνησης στην εργασία	7
1.5	Ανακεφαλαίωση	16

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Εκπαίδευση και αξιολόγηση στην επιχείρηση

2.1	Εισαγωγή	17
2.2	Διοίκηση της γνώσης	17
2.3	Εκπαίδευση και διοίκηση της γνώσης	18
2.4	Ορισμός της εκπαίδευσης στην επιχείρηση	19
2.4	Γιατί είναι σημαντική η εκπαίδευση	21
2.5	Στρατηγικές και μέθοδοι εκπαίδευσης	23
2.6	Γενικές μορφές εκπαίδευσης (μέθοδοι εκπαίδευσης)	25
2.7	Ειδικές μορφές εκπαίδευσης (τεχνικές εκπαίδευσης)	28

2.8	Ανάπτυξη προγράμματος εκπαίδευσης – πολιτική εκπαίδευσης	38
2.9	Προσδιορισμός προβλήματος, εκπαιδευτικών αναγκών και στόχων	40
2.10	Διδακτικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος	43
2.11	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος	45
2.12	Αξιολόγηση της απόδοσης εργαζομένων	50
2.13	Κατηγορίες και μέθοδοι αξιολόγησης	52
2.14	Σχεδιασμός και εκτέλεση της αξιολόγησης	54
2.15	Τα σφάλματα της αξιολόγησης	56
2.16	Ανακεφαλαίωση	58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : Η κατασκήνωση ως επιχείρηση και ο ρόλος της εκπαίδευσης προσωπικού σε αυτήν

3.1	Εισαγωγή	59
3.2	Ο κατασκηνωτικός θεσμός	59
3.3	Χαρακτηριστικά της κατασκήνωσης	61
3.4	Οργάνωση διοίκηση κατασκηνώσεων	62
3.5	Το προσωπικό της κατασκήνωσης και τα πρότυπα απόδοσης	64
3.6	Ο ρόλος του κοινοτάρχη και του ομαδάρχη στην κατασκήνωση	66
3.7	Έρευνες στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης	70
3.8	Ανακεφαλαίωση	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : Η γενική μεθοδολογία της έρευνας

4.1	Εισαγωγή	73
4.2	Η προβληματική της έρευνας	73
4.3	Η αξία και ο σκοπός της έρευνας	74

4.4	Η μεθοδολογία της έρευνας	75
4.5	Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών	77
4.6	Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα	81
4.6.1	Επιλογή των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών, του χώρου και του χρόνου εκπαίδευσης	81
4.6.2	Γενικές διδακτικές αρχές	83
4.6.3	Διδακτικοί στόχοι και περιεχόμενο	86
4.6.4	Διδακτικές μέθοδοι	89
4.6.5	Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	92
4.7	Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος	94
4.8	Ανάλυση κόστους	95
4.9	Αξιολόγηση προσωπικού	96
4.10	Η περιγραφή του δείγματος	99
4.11	Σκορ αξιολόγησης, σκορ ελέγχου και σκορ αυτο-αξιολόγησης	102
4.12	Ερευνητικά ερωτήματα	105
4.13	Στατιστική μεθοδολογία	106
4.14	Ανακεφαλαίωση	110

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1	Εισαγωγή	111
5.2	Έλεγχος εσωτερικής συνοχής φύλων αξιολόγησης και ερωτηματολογίου	111
5.3	Διαφορές στα σκορ απόδοσης, είδους εκπαίδευσης και δημογραφικών μεταβλητών	116
5.4	Μοντελοποίηση της σχέσης των σκορ αξιολόγησης με το σκορ ελέγχου	118
5.5	Διερεύνηση της σχέσης λήψης θετικής εισήγησης βάσει των	122

	μεταβλητών σκορ αξιολόγησης, σκορ ελέγχου, τύπου εκπαίδευσης, φύλου, ηλικίας και εμπειρίας	
5.6	Έλεγχος της διαφοράς επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων αυτο-αξιολόγησης	126
5.7	Περιορισμοί της έρευνας	129
5.8	Ανακεφαλαίωση	130

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο :ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1	Εισαγωγή	131
6.2	Παρουσίαση ερευνητικών συμπερασμάτων	131
6.3	Παρουσίαση συμπερασμάτων κατά την σύγκριση με την βιβλιογραφία	133

Κατάλογος πινάκων

2.1	Μέθοδοι αξιολόγησης απόδοσης εργαζομένων	53
3.1	Χαρακτηριστικά παιδικών κατασκηνώσεων	61
3.2	Camp Program Quality Assessment-Staff Best Practices	65
3.3	Περιγραφή θέσης εργασίας ομαδάρχη για παιδική κατασκήνωση	67
4.1	Barriers to Performance Model για την παιδική κατασκήνωση Ελαιώνες	77
4.2	Πίνακας Προβλημάτων – Στόχων για την κατασκήνωση Ελαιώνες	78
4.3	Πίνακες κατανομής εργαζομένων ανά εμπειρία και είδος εκπαίδευσης	83
4.4	Κατανομή κόστους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της κατασκήνωσης Ελαιώνες	96
4.5	Παράγοντες απόδοσης εργασίας Ομαδάρχη-Κοινοτάρχη	98
4.6	Πίνακας στατιστικών ελέγχων και μεθόδων της έρευνας	108
5.1	Στοιχεία δείκτη Cronbach's α για τα στοιχεία του φύλου αξιολόγησης ομαδάρχη	111
5.2	Πίνακας πιθανών τιμών Cronbach's α για το φύλλο αξιολόγησης ομαδάρχη	112
5.3	Στοιχεία δείκτη Cronbach's α για το φύλλο αξιολόγησης κοινοτάρχη	113
5.4	Πίνακας πιθανών τιμών Cronbach's α για το φύλλο αξιολόγησης ομαδάρχη	114
5.5	Στοιχεία δείκτη Cronbach's α για το ερωτηματολόγιο αυτό-αξιολόγησης	115
5.6	Συγκριτικός πίνακας κατανομών τύπου εκπαίδευσης ανά σκορ αξιολόγησης	117
5.7	Πίνακας αρχικών έκτροπων τιμών και διαδοχικών ελέγχων Durbin-Watson	120
5.8	Πίνακας ANOVA για το μοντέλο πρόβλεψης του Σκορ Αξιολόγησης	120
5.9	Πίνακας συντελεστών για το μοντέλο πρόβλεψης του Σκορ Αξιολόγησης	120
5.10	Πίνακας ελέγχου γραμμικότητας μεταβλητών	123
5.11	Πίνακας ελέγχου προβλεπτικής ικανότητας μοντέλου	123
5.12	Πίνακας ελέγχου της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής	124
5.13	Πίνακας ελέγχου διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής	124
5.14	Πίνακας συνεισφοράς μεταβλητών στο μοντέλο	125
5.15	Τεστ ελέγχου κανονικότητας πριν και μετά την αφαίρεση ακραίων τιμών	127
5.16	Πίνακας διαφορών μεταξύ δοκιμών στο ίδιο δείγμα	128
5.17	Πίνακας τιμών και ισχύος ελέγχου d και r (μέγεθος αποτελέσματος)	128

Κατάλογος διαγραμμάτων

4.1	Επίπεδο βαθμολογίας ομαδαρχών το 2015 και 2016	79
4.2	Παρατηρημένες ελλείψεις της απόδοσης των ομαδαρχών 2015 και 2016	80
4.3	Εργαζόμενοι με προηγούμενη εμπειρία ως ομαδάρχες	82
4.4	Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευομένων της κατασκήνωσης «Ελαιώνες» για το 2017	99
4.5	Δημογραφικά στοιχεία κοινοταρχών της κατασκήνωσης «Ελαιώνες» για το 2017	101
4.6	Κατανομή σκορ αξιολόγησης ομαδαρχών	102
4.7	Κατανομή σκορ αξιολόγησης κοινοταρχών	103
4.8	Κατανομή σκορ τεστ γνώσεων-δεξιοτήτων	103
4.9	Κατανομή σκορ αυτό-αξιολόγησης	104
5.1	Συγκριτικό ιστόγραμμα κατανομών σκορ αξιολόγησης ανά τύπο εκπαίδευσης	116
5.2	Συγκριτικό ιστόγραμμα κατανομών σκορ αξιολόγησης ανά φύλο	117
5.3	Διάγραμμα Q-Q plot και ιστόγραμμα παρατηρήσεων	119
5.4	Διαγράμματα πλαισίου και απολήξεων , με και χωρίς ακραίες τιμές	126

Κατάλογος Σχημάτων

1.1	Πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών του Maslow	8
1.2	Παράγοντες υποκίνησης και συντήρησης στην εργασία κατά τον Herzberg	9
1.3	Διαδικασία υποκίνησης με ενίσχυση στον άνθρωπο	13
1.4	Μοντέλο υποκίνησης στην εργασία του Vroom	14
2.1	Πώς η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων οδηγεί στο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα	19
2.2	Οι βασικές κατηγορίες, μέθοδοι και είδη εκπαίδευσης στα πλαίσια της ανάπτυξης του προσωπικού της επιχείρησης	24
2.3	Μοντέλο μάθησης με βάση την αρχή παιχνιδιοποίησης	35
2.4	Μοντέλο βιωματικής εκπαίδευσης του Kolb	37
2.5	Πρότυπο μοντέλο κατάρτισης εκπαιδευτικού προγράμματος	39
2.6	Barriers to Performance Model (BPM)	41
2.7	Organization Elements Model (OEM)	41
2.8	Πρότυπο ανάλυσης εκπαιδευτικών αναγκών	42
2.9	Αναθεωρημένη ταξινόμια μάθησης του Bloom	43
3.1	Αμερικανικό πρότυπο οργανόγραμμα παιδικής κατασκήνωσης	63
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	134
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	141

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ

1.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο 1 παρουσιάζονται βασικές έννοιες της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, ώστε ο αναγνώστης να μπορέσει να προσεγγίσει τον συγκεκριμένο κλάδο. Βασικό μέλημα του κεφαλαίου είναι η προετοιμασία του αναγνώστη για το ερευνητικό σκέλος της εργασίας.

Η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων αφορά την αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα ως κεφάλαιο για τον οργανισμό. Η επιστημονική εξέλιξη του κλάδου τα τελευταία 30 χρόνια ήταν ραγδαία, ενώ πολλές λειτουργίες όπως η εκπαίδευση και η ανάπτυξη διαθέτουν το δικό τους πεδίο ερευνών. Τη βάση για την ανάπτυξη του κλάδου αποτέλεσαν οι θεωρίες υποκίνησης και το πώς ο εργαζόμενος μπορεί, όχι μόνο να αποδώσει περισσότερο, αλλά να ταυτιστεί με τις αξίες του οργανισμού

Αρχικά, παρέχονται στοιχεία σχετικά με την ιστορική πορεία του κλάδου ανά τους αιώνες, ενώ επιπλέον παρουσιάζονται οι βασικοί ορισμοί της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων. Εκτενής αναφορά γίνεται στις λειτουργίες της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων όπως και στις υποκείμενες θεωρίες υποκίνησης των εργαζομένων.

1.2 Ορισμός και η εξέλιξη της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων.

Η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων προέρχεται από την αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των εργασιακών σχέσεων τον 20ο αιώνα, που είχε ως στόχο τη δημιουργία εταιρικής αξίας μέσω της δημιουργικής και αποτελεσματικής διαχείρισης του ανθρωπίνου δυναμικού (Rotich, 2015). Ο κλάδος αυτός αποτελεί ένα σταυροδρόμι εφαρμογών από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, το μάνατζμεντ και τα οικονομικά (Senyucel, 2009). Κατά συνέπεια, ο συνδυασμός των παραπάνω πεδίων στοχεύει στην ανάπτυξη μιας στρατηγικής και λογικής προσέγγισης της διαχείρισης των πιο πολύτιμων στοιχείων ενός οργανισμού: τους ανθρώπους που εργάζονται ατομικά και με προσήλωση υπέρ των στόχων του (Armstrong, 2006). Ωστόσο, η ποιότητα και η ποσότητα

της δουλειάς των εργαζομένων, σε συνδυασμό με τις δεξιότητές τους και την συμβολή τους στην γενική διαχείριση και οργάνωση μιας επιχείρησης, φαίνεται να εξαρτάται από την ποιότητα της εργασιακής τους ζωής (Ackoff, 1995). Ουσιαστικά, τα παραπάνω στοιχεία συνθέτουν την σύγχρονη έννοια της στρατηγικής διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη και την διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της επιχείρησης (Kamoche, 2001) γεγονός το οποίο επιτυγχάνεται μέσω της αποτελεσματικής αξιοποίησης των ανθρωπίνων πόρων.

Συγκριμένα, ο όρος αποτελεσματική αξιοποίηση σχετίζεται με την εφαρμογή βέλτιστων επιχειρηματικών τεχνικών, όπως η διεξοδική διαδικασία πρόσληψης εργαζομένων, τα εξελιγμένα συστήματα αμοιβών και απόδοσης, η εκτενή εκπαίδευση και οι πρακτικές ενεργητικής συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού σε έναν οργανισμό (Huselid, 1995). Συνεπώς, γίνεται λόγος για ένα σύνολο στρατηγικών που υιοθετούνται από τον οργανισμό, ώστε να επιτευχθούν οι βασικοί επιχειρηματικοί στόχοι του (Tyson, 2006) βελτιστοποιώντας την απόδοση του έμψυχου δυναμικού του. Το έμψυχο δυναμικό ενός οργανισμού αποτελεί τον πιο πολύτιμο συντελεστή του (ανθρώπινο κεφάλαιο) καθώς οι ικανότητες, δεξιότητες, οι γνώσεις, η φαντασία και η προσαρμοστικότητα είναι μοναδικά για κάθε εργαζόμενο, δεν αντιγράφονται και δύσκολα αντικαθίστανται (Castillo & Valle, 2008).

Σε γενικές γραμμές, δεν υπάρχει ένας ενιαίος επιστημονικός ορισμός για την διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, καθώς πιο ειδικές λειτουργίες που αφορούνε το προσωπικό όπως η στελέχωση, η ανάπτυξη των εργαζομένων, η πολιτική αμοιβών, οι εργασιακές σχέσεις, η ασφάλεια στην εργασία, η αξιολόγηση και η διαμόρφωση της εργασίας δεν συμπεριλαμβάνονται πάντα στα πλαίσια λειτουργίας της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων (Brewster, 2007). Συγκεκριμένα, ο όρος διοίκηση ανθρωπίνων πόρων χρησιμοποιείται για να περιγράψει βασικές δραστηριότητες διοίκησης προσωπικού όπως η πρόσληψη, η επιλογή, η εκπαίδευση, η ανάπτυξη, η αξιολόγηση και οι αποχωρήσεις (Montana & Charnov, 2002; Lundy, 1994). Επιπλέον τα στελέχη του τμήματος ανθρωπίνων πόρων καλούνται να διαχειριστούν και τη λεπτή ισορροπία που προκύπτει από την διαπραγμάτευση εργατικών σωματείων και επιχείρησης αλλά και τις ιδιαιτερότητες που πηγάζουν από την εργατική νομοθεσία (Klerck, 2009 όπ. ανάφ. Rotich, 2015). Παρόλα αυτά, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει σωστός και λάθος ορισμός, αλλά σωστή και λάθος διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού.

Η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος διοίκησης ανθρωπίνων πόρων βασίζεται κυρίως στις συνθήκες και τις δομές που θα δημιουργηθούν και θα εφαρμοστούν μέσα σε έναν οργανισμό (Senyucel, 2009). Σήμερα όταν κάποιος αναφέρεται στην διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού εννοεί την στρατηγική διαχείριση ανθρωπίνων πόρων. Ο σύγχρονος αυτός όρος περιγράφει αποτελεσματικά την αξία που έχει αποκτήσει στις μέρες μας η αξιοποίηση των ανθρώπων, μια ιδέα που εξελίχθηκε σταδιακά ανά τους αιώνες.

1.3 Αρμοδιότητες και στόχοι της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων

Το σύγχρονο επιχειρηματικό και οικονομικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από μεταβλητότητα και αβεβαιότητα, γεγονός το οποίο απαιτεί από κάθε επιχείρηση όχι απλά να προβλέπει το μέλλον, αλλά να το δημιουργεί. Αυτή η νέα πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί, σηματοδότησε και συνεχίζει να σηματοδοτεί αλλαγές στην σημασία του ανθρώπινου δυναμικού μιας επιχείρησης (Ξηροτύρη, 2010). Κατανοώντας λοιπόν αυτή τη νέα δυναμική γίνεται αποδεκτό πλέον ότι κάθε επιχειρηματική στρατηγική μπορεί να έχει μεγαλύτερη διάρκεια ζωής από το ανθρώπινο δυναμικό που την υλοποιεί (Kamoche, 2001). Έτσι, για να είναι εφικτή η σύμπραξη ανθρώπων και στρατηγικής, είναι αναγκαίο οι άνθρωποι να αντιμετωπίζονται ως κεφάλαιο το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά (Cleveland, Byrne & Cavanagh, 2015).

Έχει αποδεχθεί διαχρονικά, ότι η συσχέτιση της επιχειρηματικής στρατηγικής και των ανθρωπίνων πόρων κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχία ενός οργανισμού (Buller & McEnoy, 2012). Η συσχέτιση αυτή αποτελεί ουσιαστικά το βαθμό κατά τον οποίο, ένας εργαζόμενος κατανοεί τους στρατηγικούς στόχους του οργανισμού και το πώς αυτοί πρέπει να επιτευχθούν (Boswell, 2006). Η συγκεκριμένη σύμπραξη γίνεται ακόμα πιο επιτακτική, λόγω των συνεχών πιέσεων που δέχεται ο τομέας της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, εξαιτίας της ανάπτυξης της οικονομίας της γνώσης και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων (Stone & Deadrick, 2015). Συνεπώς διαφαίνεται η ανάγκη περιγραφής των αρμοδιοτήτων και των στόχων του τομέα, έτσι ώστε να είναι συμβατοί με τις σύγχρονες επιχειρηματικές και εργασιακές απαιτήσεις. **Παρακάτω παρουσιάζονται οι βασικές αρμοδιότητες του τμήματος διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού** (Ξηροτύρη, 2010; Armstrong, 2006; Montana & Charnov, 2002).

- ***Εκπαίδευση και η ανάπτυξη του προσωπικού***

Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του προσωπικού περιλαμβάνουν το σχεδιασμό του κύκλου εκπαίδευσης, ο οποίος περιλαμβάνει την κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών συνδυαστικά με τους στόχους και τις ανάγκες της επιχείρησης, τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, την εκπόνηση της εκπαίδευσης και τέλος της αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Scholefield, 1993). Η εκπαίδευση έχει στόχο την βαθύτερη εκμάθηση δεξιοτήτων ή γνώσεων των εργαζομένων μέσω συγκεκριμένων μεθόδων (Noe, 2010; Lundy, 2006). Απώτερο σκοπό της εκπαίδευσης αποτελεί η μετάβαση του ατόμου από ένα ορισμένο επίπεδο γνώσης σε ένα νέο και ισχυρότερο συγκριτικά με το προηγούμενο επίπεδο (Armstrong, 2006).

- ***Προγραμματισμός ανθρωπίνου δυναμικού***

Ο προγραμματισμός περιλαμβάνει την ανάλυση των συνθηκών της αγοράς εργασίας, σύμφωνα με τις προβλεπόμενες επιχειρησιακές ανάγκες, γνωρίζοντας το σχετικό εργατικό δίκαιο και αξιοποιώντας τις γνώσεις, ειδικότητες, και την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού (Ξηροτύρη, 2010). Μέσω των προηγούμενων ενεργειών, το τμήμα ανθρωπίνων πόρων υποστηρίζει την επιχειρησιακή στρατηγική, ως παράγοντας διευκόλυνσης της επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών επιχειρησιακών τομέων ενός οργανισμού (Butler, 1989)

- ***Επιλογή προσωπικού***

Η επιλογή του προσωπικού εμπεριέχει την έννοια του recruitment marketing και του recruiting: Recruitment marketing: Όλες εκείνες οι δραστηριότητες οι οποίες προσελκύουν εργαζόμενους, οι οποίοι κατέχουν τις επιθυμητές δεξιότητες και χαρακτηριστικά που αποζητά η επιχείρηση. Recruiting: Όλες εκείνες οι ενέργειες για την επιλογή ενδιαφερόμενων ατόμων για την επιχείρηση με τις απαραίτητες δεξιότητες και χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στον επιζητούμενο ρόλο τους στην επιχείρηση (Dossain, 2016).

- ***Αξιολόγηση του προσωπικού***

Η βιωσιμότητα και η ανταγωνιστικότητα ενός οργανισμού στηρίζεται στην ικανότητά του να αξιολογεί την απόδοση των εργαζομένων του (Grigoroudis & Zorounidis, 2011). Σκοπός της αξιολόγησης είναι η δημιουργία κινήτρου στους εργαζομένους να γίνουν καλύτεροι, αποδοτικότεροι αλλά και να εντοπίσει η επιχείρηση τα προβλήματα και τις αδυναμίες στο προσωπικό της (Fekete & Rosenberg, 2014). Κυριότερα, το τμήμα ανθρώπινων πόρων ελέγχει εάν και κατά πόσο αποτελεσματικά ένας εργαζόμενος εκτελεί τα καθήκοντά του, αλλά και εκπληρώνει τους στόχους που έχει θέσει η επιχείρηση (Shaout & Yousif, 2014).

- ***Προγραμματισμός των αμοιβών***

Σύμφωνα με τους Richbell & Wood (2009, οπ. ανάφ. στο Collings & Wood, 2009), μια από τις δυσκολότερες δραστηριότητες του τμήματος ανθρώπινων πόρων είναι ο καθορισμός της πολιτικής αμοιβών της επιχείρησης, καθώς αποτελεί διαχρονικά το σημείο τριβής μεταξύ εργοδότη και εργαζόμενου. Η σύγκρουση αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι η επιχείρηση αντιλαμβάνεται τον εργαζόμενο ως ένα κόστος, το οποίο μελλοντικά θα συνεισφέρει στο ανταγωνιστικό πλεονέκτημά της και για αυτό το λόγο προσπαθεί να το εντάσσει με τον βέλτιστο τρόπο στην σχεδιαζόμενη δομή κόστους της (Armstrong, 2006). Επομένως, βασικοί στόχοι της πολιτικής αμοιβών συνιστούν (Stephens & Armstrong, 2005)

- α) η αμοιβή σύμφωνα με την αξία που δημιουργεί κάποιος στην επιχείρηση,
- β) η ευθυγράμμιση των αμοιβών με τους επιχειρησιακούς στόχους,
- γ) η διατήρηση, η προσέλκυση και η παρακίνηση των εργαζομένων,
- δ) η ανάπτυξη θετικού κλίματος και κουλτούρας υψηλής απόδοσης

- ***Εργασιακές σχέσεις***

Το κομμάτι των εργασιακών σχέσεων αφορά στην διαμόρφωση των σχέσεων των εργατικών σωματίων και της εργοδοσίας. Βασικά θέματα των σχέσεων αυτών αποτελούν οι συνθήκες εργασίας, οι μισθοί, οι απολύσεις, οι αποζημιώσεις ή οι συμβάσεις (Ξηροτύρη,

2010) και η διαχείριση των διαφορών που προκύπτουν στην εφαρμογή των κανόνων που ρυθμίζουν τις συνθήκες εργασίας (Montana & Charnov, 2002). Ορίζεται έτσι από το τμήμα ανθρωπίνων πόρων ορισμένη πολιτική για τις συνθήκες αυτές και τις προκύπτουσες διαφορές μεταξύ είτε εργαζόμενου – εργοδότη είτε προϊστάμενου – υφιστάμενου (Scott & Reucroft, 2015)

- *Ασφάλεια & Υγιεινή*

Ο τομέας της ασφάλειας και της υγιεινής αφορά στην προστασία των εργαζομένων από επιβλαβείς παράγοντες της εργασίας, που μπορεί να επηρεάσουν την πνευματική και σωματική τους υγεία (Armstrong, 2006). Το πλαίσιο της προστασίας οργανώνεται από το τμήμα ανθρωπίνων πόρων και εμπεριέχει την φροντίδα εργαζομένων με ειδικές ανάγκες, τον έλεγχο των προτύπων υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας, την πολιτική διαχείρισης των γυναικών εργαζομένων σε κύηση και τη διαχείριση εσωτερικών προβλημάτων στην εργασία (CCOHS, 2016).

Οι παραπάνω αρμοδιότητες αποτελούν διαφορετικές δράσεις ενός οργανισμού, οι οποίες ναι μεν συντονίζονται, αλλά και ταυτόχρονα αλληλεπιδρούν, ενισχύοντας τις επιδόσεις των εργαζομένων ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της ανώτερης διοίκησης (Johnson, 2009). Το γεγονός αυτό προσδίδει διττό χαρακτήρα στη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων ως εργαλείο στρατηγικής. Από την μια μεριά είναι ένα μέσο σχηματισμού επιχειρησιακής στρατηγικής και από την άλλη ένα μέσο εφαρμογής και συντονισμού αυτής της στρατηγικής (Brewster, 2007; Mintzberg & Waters, 1985). Ο διπλός αυτός σχεδιασμός στοχεύει στην επίτευξη του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της επιχείρησης. Σκοπός είναι η συστηματική εφαρμογή εκείνων των δράσεων από την επιχείρηση που θα την διαφοροποιήσουν από τους αντιπάλους της (Porter, 1985). Συνεπώς, κατά τον Lehtonen (2015), η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων μπορεί να ενσωματωθεί σε αυτό τον σκοπό τόσο σχηματίζοντας την στρατηγική (θέτοντας στόχους, καθορίζοντας επιπτώσεις στο εργατικό δυναμικό) όσο και συντονίζοντάς την (αναλύοντας τις ανάγκες σε ανθρώπινο δυναμικό, γνωρίζοντας τις ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές που θα συνθέσουν μια νέα ή την υπάρχουσα στρατηγική). Φαίνεται λοιπόν ότι ξεχωρίζουν 5 μεγάλες κατηγορίες πρακτικών

ανθρωπίνων πόρων, που με την σειρά τους καθορίζουν και τους επιμέρους στόχους που θέτει η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων (Poole & Jenkins, 1996).

- Επιχειρησιακή κουλτούρα
- Οργανωτική δομή
- Απόδοση
- Εύρεση πόρων
- Δομές επικοινωνίας και εταιρική ευθύνη

Ο Anderson και οι συνεργάτες του (2012) από την έρευνά τους στην βιβλιογραφία θεωρούν ότι οι πρακτικές αυτές φαίνεται να λαμβάνουν διαφορετική ερμηνεία και εφαρμογές με δύο από αυτές να κυριαρχούν: 1) την μορφοποίηση των πολιτικών και μεθόδων της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων σύμφωνα με τις απαιτήσεις του στρατηγικού στόχου της επιχείρησης 2) τη μόχλευση και αξιοποίηση του δεδομένου ανθρώπινου κεφαλαίου, προσπαθειών και συμπεριφορών με στόχο την δημιουργία κουλτούρας μη αντιγράψιμης από τους ανταγωνιστές, ανεξάρτητα του υπάρχοντος στρατηγικού στόχου.

1.4 Θεωρίες υποκίνησης στην εργασία

Η διοίκηση προσωπικού τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτύξει την έννοια του νοητικού κεφαλαίου, όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που κατέχουν οι εργαζόμενοι στην επιχείρηση (Mayo, 2001). Βασικό συστατικό του νοητικού κεφαλαίου είναι, όπως προαναφέρθηκε, το ανθρώπινο κεφάλαιο το οποίο πιο ειδικά συνδυάζει την συνολική ευστροφία, το σύνολο εμπειριών, γνώσεων και στάσεων των εργαζομένων (Ξηροτύρη, 2010). Για να αξιοποιηθούν αυτά τα στοιχεία πρέπει να υπάρχει αφοσίωση από τον εργαζόμενο στην ίδια την επιχείρηση και το όραμά της (Barney, 1991), όπως και σύμφωνα με τον Boudreau (1996) ενδιαφέρον για ίδια την δουλειά του. Η αφοσίωση και το ενδιαφέρον αποτελούν κύρια συστατικά της υποκίνησης, απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης και της απόδοσης, καθώς άτομα με υψηλό βαθμό υποκίνησης παρουσιάζουν υψηλή παραγωγικότητα και μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Montana & Charnov, 2002; Hersey, 1993). Ουσιαστικά, ως υποκίνηση ορίζεται η διαδικασία παρακίνησης ενός ατόμου να προχωρήσει σε εκείνες τις ενέργειες που θα συνεισφέρουν στην εκπλήρωση ενός στόχου (Montana & Charnov, 2002). Η αξία λοιπόν τις υποκίνησης

αναγνωρίστηκε πολύ νωρίς από τις επιχειρήσεις, τους επιστήμονες και τους ειδικούς, γεγονός που αποδεικνύεται και από τις πολλές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί στην προσπάθεια ανάλυσης του φαινομένου, εκ των οποίων οι γνωστότερες και βασικότερες είναι:

- Θεωρία ιεράρχησης αναγκών του Maslow
- Θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg
- Θεωρία ύπαρξης σχετικής ανάπτυξης του Aldefer
- Θεωρία των παραγόντων X και Y του McGregor
- Θεωρία των ανθρώπινων κινήτρων του McClelland
- Θεωρία της ενίσχυσης και της τιμωρίας του Skinner
- Θεωρία των προσδοκιών του Vroom
- Θεωρία της δικαιοσύνης του Adam
- Θεωρία της ύπαρξης και αφοσίωσης στον στόχο του Locke

Θεωρία ιεράρχησης αναγκών του Maslow

Ο Maslow (1943; 1954) υποστήριξε ότι υπάρχουν 5 επίπεδα αναγκών, τα οποία επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την συμπεριφορά μας, ταξινομώντας τα επίπεδα αυτά από τα πιο βασικά και πρωτόγονα ως τα πιο πολιτισμένα και ανώτερα:



Πηγή: (Maslow, 1943; Rivera, 2006)

- 1) Βασικές βιολογικές ανάγκες όπως η τροφή, το νερό, η ύπαρξη στέγης και ξεκούρασης
- 2) Ασφάλεια και προστασία από κινδύνους
- 3) Η ανάγκη ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο
- 4) Η αίσθηση της αναγνώρισης και της επιτυχίας
- 5) Αυτο-ολοκλήρωση μέσω της αναζήτησης νέων εμπειριών και της αυτο-βελτίωσης.

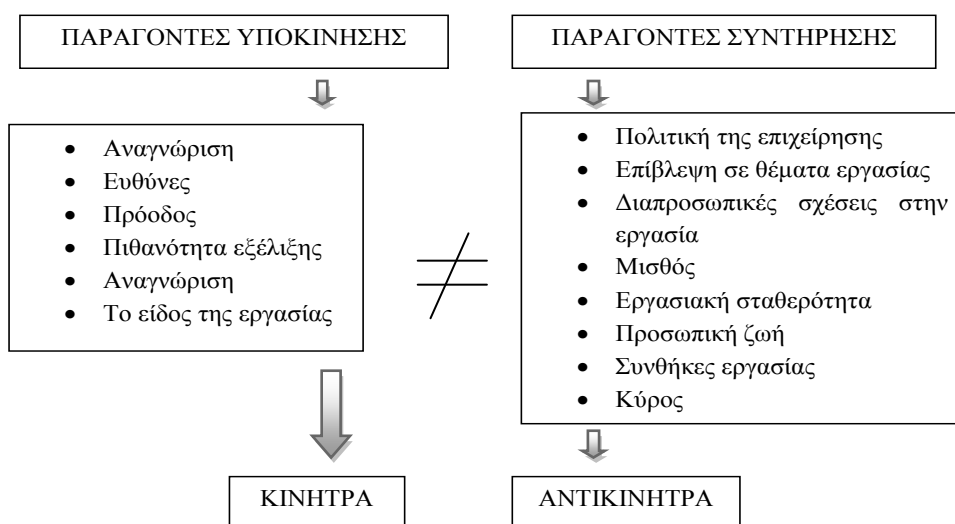
Η μετάβαση στο κάθε επόμενο επίπεδο αναγκών πραγματοποιείται όταν η ανάγκη του αμέσως χαμηλότερου έχει ικανοποιηθεί στον ελάχιστον βαθμό, ενώ για να υπάρξει υποκίνηση είναι απαραίτητο να μην έχει γίνει πραγμάτωση ενός επιπέδου από το άτομο (Montana & Charnov, 2002).

Θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg

Η θεωρία των δύο παραγόντων ή αλλιώς θεωρία υποκίνησης – συντήρησης υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι έχουν μόνο δύο είδη αναγκών, τα οποία ικανοποιούνται από συγκεκριμένους παράγοντες που αφορούν την εργασία (Herzberg, 1971). Ο Herzberg θεωρεί ότι από την πυραμίδα του Maslow μόνο τα ανώτερα επίπεδα αναγκών (αυτοεκτίμηση & αυτο-ολοκλήρωση) αποτελούν κίνητρα στην εργασία (Herzberg, Mauschner & Synderman, 2005)

Σχήμα 1.2

Παράγοντες υποκίνησης και συντήρησης στην εργασία κατά τον Herzberg



Πηγή : (Herzberg, 1971, Jones & Page, 1987)

Ο Herzberg εξήγησε ότι μόνο τα δύο ανώτερα επίπεδα αναγκών του Maslow είναι σημαντικά στην διαδικασία της υποκίνησης, καθώς τα κατώτερα επίπεδα είναι αυτονόητα από τους ανθρώπους ως προς την εκπλήρωσή τους (Montana & Charnov, 2002). Συγκεκριμένα στην εργασία, μόλις εντοπιστούν οι ανάγκες του εργαζόμενου και οριστούν οι αντικειμενικοί επιχειρησιακοί στόχοι που πρέπει να πετύχει ο εργαζόμενος, τότε οφείλουν να βρεθούν οι κατάλληλες αμοιβές που υπηρετούν τους στόχους της επιχείρησης και συμβαδίζουν με τις ανάγκες και την συμπεριφορά του εργαζόμενου. Αν έχει γίνει η σωστή αντιστοίχιση αυτών των στοιχείων, τότε θα υπάρξει πιθανόν ισχυρό κίνητρο στην εργασία (Bassett-Jones & Lloyd, 2005).

Υπαρξη σχετικής ανάπτυξης του Aldefer

Ο Aldefer (1969) αναρωτήθηκε στις έρευνές του πάνω στην πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών του Maslow, πώς μπορεί η ικανοποίηση μιας ανάγκης να συνδεθεί με την επιθυμία για κάτι σε έναν άνθρωπο. Κατηγοριοποίησε τις ανάγκες σε ανάγκες ύπαρξης, κοινωνικότητας και ανάπτυξης και με την σειρά της κάθε κατηγορία χωρίστηκε σε επιμέρους κατηγορίες με διαφορετικά επίπεδα ισχύος (Pate, 1987).

- **Ανάγκες ύπαρξης:** Όλες εκείνες οι ανάγκες που παίρνουν μορφής υλικής ή φυσιολογικής επιθυμίας. Παράδειγμα αποτελεί το αίσθημα της πείνας, της δίψας, όπως και οι συνθήκες εργασίας ή ο μισθός ενώ έχουν ατομικό και μη κοινωνικό χαρακτήρα. Η ικανοποίησή τους για κάποιον μπορεί να σημαίνει αδυναμία ικανοποίησής τους για κάποιον άλλον, με την προϋπόθεση ότι υπάρχουν περιορισμένοι πόροι (Aldefer, 1969)
- **Κοινωνικότητα:** Η επιθυμία του ατόμου να διατηρεί διαπροσωπικές σχέσεις με σημαντικά άτομα του κοινωνικού του περιγύρου. Αυτό απαιτεί την αλληλεπίδραση του ατόμου με τρίτους, ώστε να ικανοποιηθεί την επιθυμία (Page & Jones, 1987)
- **Ανάπτυξη:** Η εσωτερική ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση. Απαραίτητη προϋπόθεση για να ικανοποιηθεί είναι, το άτομο να έχει την ευκαιρία να προσπαθήσει για αυτό το οποίο επιθυμεί (Aldefer, 1969)

Ο Aldefer προσπάθησε να εξομαλύνει όποια ελαττώματα είχε η θεωρία του Maslow ελέγχοντας την θεωρία με στατιστική έρευνα. Ωστόσο, η συγκεκριμένη θεωρία όπως υποστηρίζεται από αρκετούς ειδικούς, αποτελεί μια πιο συγκεκριμένη και εμπειριστωμένη εκδοχή της θεωρίας ιεράρχησης των αναγκών (Robbins, 1998).

Η θεωρία X & Y του McGregor

Η θεωρία αυτή πρωτοπαρουσιάστηκε στο βιβλίο του Douglas McGregor το 1960, όπου ο συγγραφέας περιέγραψε τα χαρακτηριστικά των δύο βασικών τύπων μάνατζερ που εφαρμόζουν είτε την θεωρία X είτε την θεωρία Y. Η θεωρία X υποθέτει πως οι εργαζόμενοι έχουν την τάση να αποφεύγουν την εργασία και τις ευθύνες, διότι χρειάζονται καθοδήγηση κατά την διάρκεια της εργασίας. Από την άλλη μεριά η θεωρία του Y υποθέτει πως οι εργαζόμενοι δεν αποφεύγουν την εργασία, επιζητούν την ευθύνη και δεν χρειάζονται συστηματική επίβλεψη κατά την διάρκεια της εργασίας τους (McGregor, 1960 οπ. ανάφ. στο Carson, 2005). Οι δύο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις ουσιαστικά υποδηλώνουν ότι η συμπεριφορά ενός μάνατζερ αντικατοπτρίζει τις πεποιθήσεις του για τον άνθρωπο και την ανθρώπινη συμπεριφορά στο σύνολό της (Schein, 2011). Το ερώτημα το οποίο προσπάθησε συγκεκριμένα να επιλύσει ο McGregor ήταν για ποιο λόγο ένας μάνατζερ επιλέγει μια αυταρχική συμπεριφορά στην εργασία και όχι μια δημοκρατική (Pate, 1987) αν και γενικά τα ερωτήματα αυτά σχετίζονται περισσότερο με την προσέγγιση της ανθρώπινης φύσης.

Θεωρία των κινήτρων του McClelland

Ο McClelland μετά από μια σειρά ερευνών υποστήριξε ότι κάθε άνθρωπος στην ζωή του έχει τρία βασικά κίνητρα (Montana & Charnov, 2002; Page & Jones, 1987; Pate, 1987):

1. Κίνητρο για επιτυχία: Η ανάγκη του ατόμου να βελτιωθεί, να καταφέρει κάτι μοναδικό.
2. Κίνητρο για την δημιουργία σχέσεων (σύνδεση): Η ανάγκη δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων
3. Κίνητρο για δύναμη (εξουσία): Η ανάγκη να ελέγχει τους άλλους και να κατευθύνει τις καταστάσεις όπως ο ίδιος επιθυμεί.



Η παραπάνω τριχοτόμηση των αναγκών επιφέρει και την αντίστοιχη θεωρητική τριχοτόμηση στις προσωπικότητες των ανθρώπων που παρουσιάζουν τα κίνητρα αυτά, δημιουργώντας κατηγορίες ατόμων με διαφορετικούς συνδυασμούς κινήτρων (McClelland, 1961). Ιδιαίτερα στον εργασιακό χώρο ένας εργαζόμενος, υποκινούμενος από το κίνητρο για επιτυχία, θα δείχνει μεγαλύτερη αποστροφή προς την αποτυχία, προτιμά να εργάζεται μόνος, ενώ έχει ισχυρή δέσμευση σε έναν στόχο. Αντίστοιχα, ένας εργαζόμενος υποκινούμενος από την ανάγκη για εξουσία θα τείνει να ασκεί έλεγχο στους άλλους, απολαμβάνει τον ανταγωνισμό, όπως και την προσωπική αναγνώριση. Εν τέλει, ένας εργαζόμενος υποκινούμενος από την ανάγκη για διαπροσωπικές σχέσεις πιθανόν να είναι φιλικότερος συγκριτικά με τους προηγούμενους δύο, προτιμά την συνεργασία και συχνά ακολουθεί και υποστηρίζει την ομάδα σε ό,τι σχεδιάζει (Fisher, 2009).

Θεωρία της ενίσχυσης και της τιμωρίας του Skinner

Η θεωρία της ενίσχυσης αποτελεί μια από της σημαντικότερες θεωρίες όχι μόνο σε επίπεδο επιχειρήσεων, αλλά και συνολικά σε κάθε τομέα της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Η θεωρία βασίστηκε στις μελέτες του Skinner, ο οποίος υποστήριξε ότι μια συμπεριφορά που ενισχύεται επαναλαμβάνεται, ενώ όταν τιμωρηθεί είναι λιγότερο πιθανό να επαναληφθεί (Gilbert και συν., 2012). Βασική αρχή της θεωρίας αποτελεί η αλληλουχία ερεθίσματος → αποτελέσματος, κατά την διάρκεια της οποίας η ενίσχυση ή τιμωρία πρέπει να εφαρμόζεται συστηματικά, μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον (Anderson & Borkowski, 1977). Κύρια αρχή στην ανθρώπινη συμπεριφορά είναι η αλλαγή του αποτελέσματος διατηρώντας το ίδιο ερέθισμα, δημιουργώντας ένα πρόγραμμα διαβαθμιζόμενης ενίσχυσης όπου σε κάθε επιτυχή ολοκλήρωση μιας αναμενόμενης συμπεριφοράς υπάρχει μια μικρή ενίσχυση η οποία αποτελεί κομμάτι ενός μεγαλύτερου παζλ (Πορποδα, 1996). Παρόλα αυτά, ο Skinner σύμφωνα με τον Pate (1987), πρότεινε ένα διαφορετικό πρότυπο ελέγχου της συμπεριφοράς των ανθρώπων, καθώς πολλές φορές τα ερεθίσματα είναι μη ελεγχόμενα, αλλά ελεγχόμενες μπορεί να είναι οι τελικές ενέργειες του ατόμου όπως φαίνεται στο σχήμα 1.3

Σχήμα 1.3

Διαδικασία υποκίνησης με ενίσχυση στον άνθρωπο

• Ανεξάρτητο ερέθισμα → Ανεξάρτητη αντίδραση (Κακή μέρα) (Αλκοόλ)	
Ανεξάρτητο ερέθισμα → Εξαρτημένη αντίδραση + Εξαρτημένο ερέθισμα (Κακή μέρα) (Αλκοόλ → Αρνητική ενέργεια)	
• Ανεξάρτητο ερέθισμα → Ανεξάρτητη αντίδραση (Κακή μέρα) (Διακοπή αλκοόλ)	

Πηγές: (Pate, 1987; Anderson & Rorkowski, 1977)

Το μοντέλο υποκίνησης του Vroom

Το θεωρητικό μοντέλο του Vroom βασίζεται στο ότι οι άνθρωποι «ζυγίζουν» τα πιθανά αποτελέσματα μελλοντικών καταστάσεων και αποφασίζουν σύμφωνα με τις σχετικές πεποιθήσεις που δημιουργούν (Ernst, 2014). Σύμφωνα με τον Vroom (1964), η προσπάθεια προσδιορισμού του αποτελέσματος μιας κατάστασης και της πιθανότητας πραγματοποίησης του εξαρτώνται από δύο παράγοντες :

1. Δραστηκότητα: Ο βαθμός συναισθηματικής σύνδεσης του ατόμου με το αποτέλεσμα
2. Προσδοκία: Η επιθυμητή κατάσταση του ατόμου μετά την επιτυχή εξέλιξη της δράσης

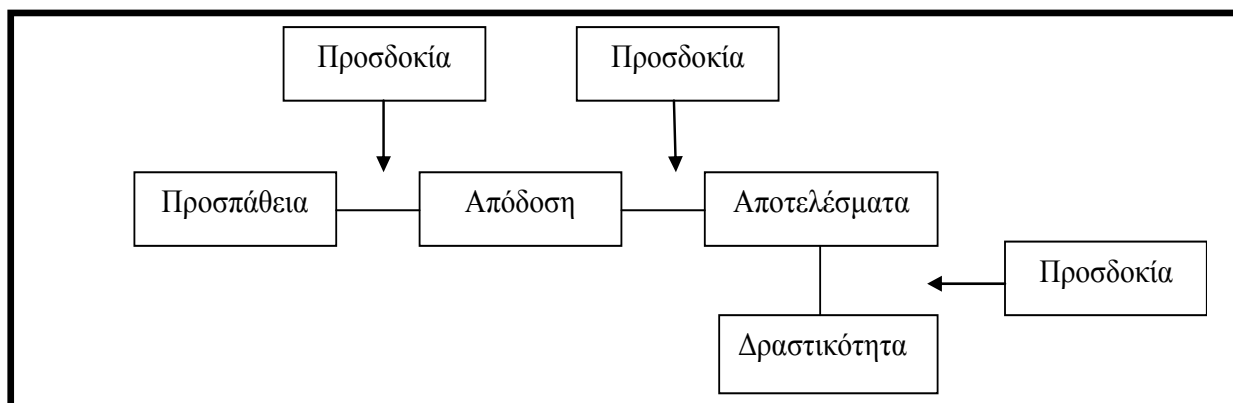
Το μοντέλο αυτό ήταν από τα πρώτα που σχεδιάστηκε για να περιγράψει την έννοια της υποκίνησης στον εργασιακό χώρο, καθώς ανέπτυξε 4 βασικές υποθέσεις για το κίνητρο στην εργασία (Hellricgel, Slocum & Woodman 1983, οπ. ανάφ.στο Arnold, LaFleur & Price 1991):

- Ο συνδυασμός των προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων καθορίζουν την συμπεριφορά του ατόμου
- Οι αποφάσεις που λαμβάνει ένα άτομο εξαρτώνται από τους περιορισμούς που θέτει μια επιχείρηση.

- Κάθε εργαζόμενος δεν έχει τις ίδιες προσδοκίες με κάποιον άλλο.
- Ένας εργαζόμενος λαμβάνει μια απόφαση ανάμεσα σε άλλες για την ίδια κατάσταση εφόσον αναλύσει όλες τις πιθανές επιλογές του.

Σχήμα 1.4

Μοντέλο υποκίνησης στην εργασία του Vroom



Πηγές: (Ernst, 2014; Vroom, 1964)

Θεωρία της δικαιοσύνης του Adam

Με την θεωρία της ισότητας ή αλλιώς δικαιοσύνης, ο Stacy Adams προσπάθησε να προβλέψει πώς τα άτομα διαχειρίζονται τις σχέσεις τους με τα υπόλοιπα άτομα του περιβάλλοντος τους θεωρώντας ότι ουσιώδες κίνητρο αποτελεί η επιθυμία για δικαιοσύνη μόλις γίνει αντιληπτή μια έντονη αδικία (Montana & Charnov, 2002). Βασικές μεταβλητές της θεωρίας (Pritchard, 1969; Hatfield, Huseman & Miles, 1987; Miner, 2015) είναι:

- Η φύση των ερεθισμάτων - συμμετοχής και τα αποτελέσματά τους.
- Η κοινωνική σύγκριση μεταξύ των ατόμων.
- Οι συνθήκες που οδηγούν σε καταστάσεις ισότητας ή ανισότητας.
- Οι πιθανές ενέργειες των ατόμων ώστε να μειώσουν την ανισότητα

Αρχικά, το άτομο προσφέρει πράγματα (ερεθίσματα ή αλλιώς συμμετοχή) στους γύρω του και στο περιβάλλον του (πχ κοινωνικές σχέσεις, εργασιακός χώρος) και για τα συγκεκριμένα λαμβάνει ανταπόδοση (αποτελέσματα) από το περιβάλλον, τα οποία τα

συγκρίνει με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που λαμβάνουν οι άλλοι γύρω του από παρόμοιες πράξεις (Jones & Page, 1987; Miner, 2015). Ειδικότερα, από τις έρευνες τονίζεται ότι ο εργαζόμενος χρησιμοποιεί ως μέτρο σύγκρισης την μισθοδοσία, την συμμετοχή, την επαγγελματική αναγνώριση, την αντιστοίχιση ικανοτήτων και ευθύνης της θέσης εργασίας αλλά και τις λοιπές ανταμοιβές (Mowday, Steers & Shapiro, 2004).

Θεωρία της ύπαρξης και αφοσίωσης στον στόχο του Locke

Ο Locke (1991) προσπάθησε μέσα από έρευνες να χτίσει ένα μοντέλο το οποίο συνδέει την ανθρώπινη συμπεριφορά με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Βασικές αρχές της θεωρίας που έχουν εξεταστεί από του ερευνητές (Latham & Locke, 2006; Latham & Locke, 2002; Brown, Jones & Leigh, 2005) αποτελούν :

- Οι άνθρωποι τείνουν να προσπαθούν περισσότερο, όταν αντιμετωπίζουν στόχους μεσαίας δυσκολίας συγκριτικά με τις δυνατότητές τους ενώ αντίθετα φαίνεται να προσπαθούν λιγότερο όταν ο στόχος είναι πολύ δύσκολος ή υπερβολικά εύκολος.
- Όσο πιο συγκεκριμένος είναι ένας στόχος, τόσο πιο πιθανό είναι να πραγματοποιηθεί.
- Ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ προσωπικής ζωής και εργασιακής επιτυχίας.
- Αν σε μια ομάδα οι ατομικοί στόχοι των μελών της δεν ταυτίζονται με τον ομαδικό στόχο τότε παρατηρείται μειωμένη αποδοτικότητα στην ομαδική εργασία
- Όσο πιο κατανοητός γίνεται ένας στόχος από τον εργαζόμενο, τόσο περισσότερο παραμένει στην συνείδηση του ακόμα και αν δεν ασχολείται με αυτόν συστηματικά.

Τα πρώτα αποτελέσματα των ερευνών κατέδειξαν ότι η δυσκολία επίτευξης ενός στόχου, το πόσο ξεκάθαρος και συγκεκριμένος είναι, αλλά και το πόσο έχει δεσμευτεί ψυχολογικά ο εργαζόμενος σε αυτόν επηρεάζουν την απόδοση ενός έργου (Mowday, Steers & Shapiro, 2004; Latham & Locke, 2002).

1.5 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο το οποίο μόλις ολοκληρώθηκε αναπτύχθηκαν βασικές έννοιες της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, η συνδρομή τους στον οργανισμό και οι βασικές θεωρίες υποκίνησης. Η σύγχρονη έννοια της στρατηγικής διοίκησης ανθρωπίνων συνδέεται με την ανάπτυξη και την διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Πλέον είναι κομβικής σημασίας για τον οργανισμό να υπάρξει αφοσίωση του εργαζομένου στην ίδια την επιχείρηση και το όραμά της, γεγονός που κίνησε το ενδιαφέρον των ερευνητών και οδήγησε στην κατασκευή διαφορετικών θεωριών υποκίνησης στην εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Το κύριο θέμα που πραγματεύεται το κεφάλαιο 2 είναι αφενός η εκπαίδευση στην εργασία από την σκοπιά του σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησής της και αφετέρου η αξιολόγηση του προσωπικού ως προς το σχεδιασμό και τις γενικές αρχές της.

Στο πρώτο μέρος αναφορά γίνεται στην διοίκηση της γνώσης (knowledge management), στην σχέση που υπάρχει μεταξύ της διοίκησης της γνώσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην επιχείρηση, τους λόγους που ένας οργανισμός εκπαιδεύει το προσωπικό του όπως και τις βασικές στρατηγικές, μεθόδους και τεχνικές αυτής της διαδικασίας. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με τις έννοιες της αξιολόγησης προσωπικού, τα βασικά στοιχεία σχεδιασμού, εκτέλεσης και τεχνικών μεθόδων.

Η εκπαίδευση και η αξιολόγηση συνδέονται μεταξύ τους. Η εκπαίδευση, μέσα από διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, αναπτύσσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του προσωπικού, ενώ η αξιολόγηση ελέγχει τα στοιχεία και στοιχίζει τα αποτελέσματα με τον χαρακτήρα του οργανισμού. Τίποτα όμως από αυτά δεν γίνεται τυχαία. Υπάρχουν κανόνες, πρότυπα και θεωρίες που περιστοιχίζουν το πλαίσιο εκπαίδευσης και αξιολόγησης στον οργανισμό.

2.2 Διοίκηση της γνώσης

Ο σύγχρονος κόσμος χαρακτηρίζεται ως η κοινωνία της γνώσης από τους ειδικούς, γεγονός που έχει επηρεάσει και τον τρόπο με τον οποίο οι επιχειρήσεις διαχειρίζονται και αξιοποιούν το νοητικό κεφάλαιο (Ξηροτύρη, 2010; Armstrong, 2006). Τυπικά, η διοίκηση της γνώσης στοχεύει στην αποτελεσματική αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων του προσωπικού, αλλά και του εξωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης (Kalkan, 2008). Αυτή η επιδίωξη απαιτεί από τις επιχειρήσεις την εφαρμογή μιας πολιτικής αφομοίωσης όλων των πιθανών πηγών γνώσης σε μια επιχείρηση και σύμπλευσής τους με τους στόχους της επιχείρησης (Freeze & Kulkami, 2007).

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί της διοίκησης της γνώσης, ανάλογα με την αντίστοιχη επιστημονική οπτική γωνία. Για παράδειγμα ο Wiig (2000, οπ. ανάφ. στο Kalkan, 2008) ορίζει την διοίκηση της γνώσης ως τη συστηματική διαχείριση των δραστηριοτήτων, των πρακτικών, εφαρμογών και πολιτικών που εμπεριέχουν γνώση στην επιχείρηση. Αντίστοιχα, ο Bhatt (2001) την αναφέρει ως μια διαδικασία δημιουργίας, επαλήθευσης, παρουσίασης, κατανομής και εφαρμογής της γνώσης. Λαμβάνοντας υπόψη την πλειοψηφία των ορισμών, ως διοίκηση της γνώσης μπορεί να οριστεί η διαδικασία κατά την οποία ένας οργανισμός αξιοποιεί την εσωτερική και εξωτερική γνώση που υπάρχει, ώστε να παρέχει καινοτόμες υπηρεσίες, να λειτουργεί ορθολογικά και να προσαρμόζεται στις αλλαγές της αγοράς (Goh & Yahya, 2002). Διαφορετικά, η διοίκηση της γνώσης αποτελεί άυλο στοιχείο της επιχείρησης, το οποίο συνδυάζεται με τα υλικά για να παράγει αξία (Grant, 2013, οπ. ανάφ. στο Massingham, 2014).

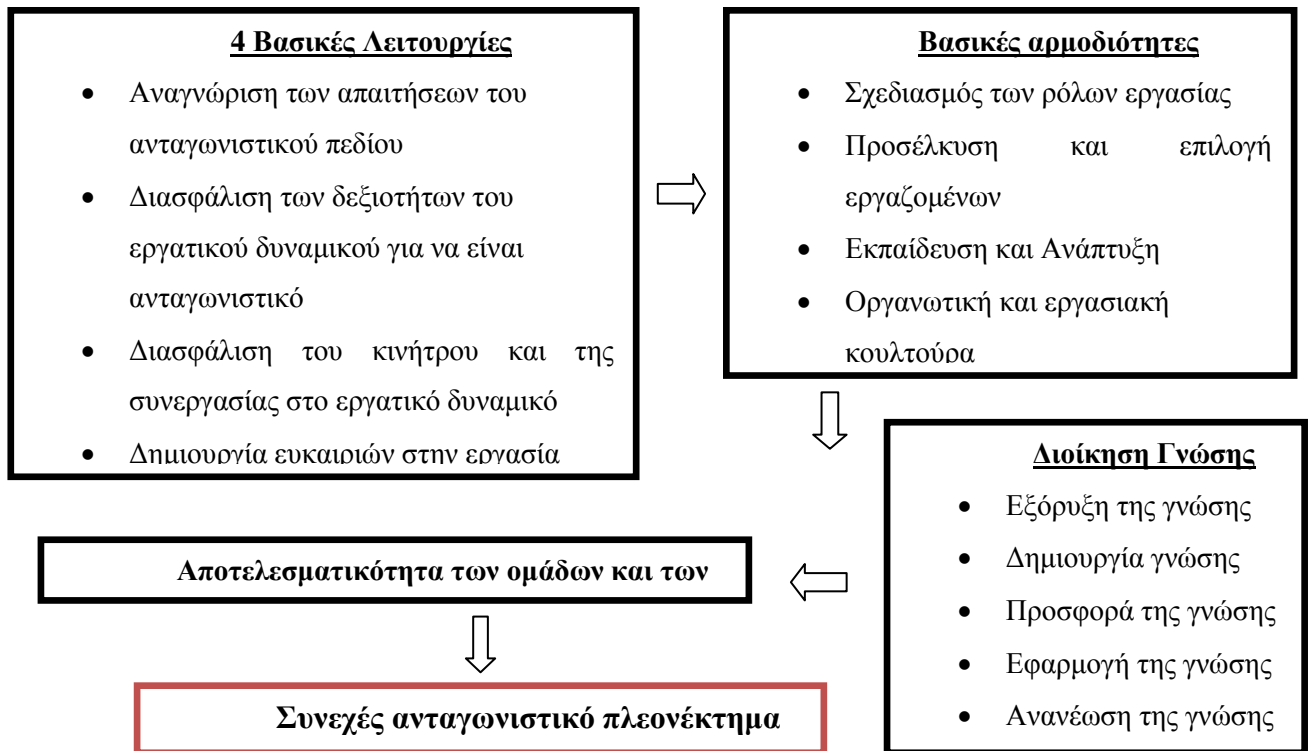
2.3 Εκπαίδευση και διοίκηση της γνώσης

Η έμφαση που δίνεται στον εντοπισμό και την αξιοποίηση της γνώσης που υπάρχει ή δημιουργείται σε έναν οργανισμό αποτελεί σημείο αναφοράς στην ανάπτυξη νέων δυνατοτήτων μέσω πληθώρας εμπειριών και γνώσεων (Freeze & Kulkami, 2007). Οι εμπειρίες και η γνώση προέρχονται πιθανόν από την εκπαίδευση στην οποία υπόκεινται τα άτομα εντός ή εκτός οργανισμού (Ξηροτύρη, 2010). Αυτές οι γνώσεις και οι εμπειρίες προσφέρουν στήριξη και διάρκεια στην επιχείρηση, καθώς οι ανάγκες για υψηλή απόδοση εργασίας και συνεχή μάθηση είναι μεγάλες (Kamoche, 2001; Powell, 2002; Rotich, 2015). Παρόλα αυτά σύμφωνα με τις έρευνες από τους Wagner (2012) και Kalkan (2008), μεγάλη μερίδα επιχειρήσεων δεν κατανοούν την σημαντικότητα της εκπαίδευσης. Στον αντίποδα αυτής της πρακτικής, ο OECD (2017) με πρόσφατη έκθεσή του για τις προοπτικές εργασίας, τονίζει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των επιχειρήσεων είναι σημαντικά, διότι επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους σύμφωνα με τις αλλαγές στην αγορά, όπως και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις υπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις τους, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένη αποδοτικότητα. Οι έρευνες υποστηρίζουν τον ισχυρισμό του OECD, δείχνοντας ότι οι πρακτικές της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων συνδέονται με την απόδοση της επιχείρησης (Razoyk, 2011; Cooper, Lai & Saridakis, 2017), γεγονός που απαιτεί από τις επιχειρήσεις να διατηρούν και να αναπτύσσουν εκείνη την

γνώση που θα προσφέρει το μακροχρόνιο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Brewster κ. συν., 2008).

Σχήμα 2.1

Πώς η διοίκηση ανθρωπίνων πόρων οδηγεί στο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα



Πηγές: (Jackson κ.συν. 2003 οπ. ανάφ. Monavarrian & Khamda, 2010)

2.4 Ορισμός της εκπαίδευσης στην επιχείρηση

Κατά τον διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, παρατηρείται ότι μια από αυτές είναι η **εκπαίδευση** και η **ανάπτυξη** του προσωπικού της επιχείρησης. Η εκπαίδευση και η ανάπτυξη του προσωπικού αφορούν, κατά κύριο λόγο, την βελτίωση των εργαζομένων στην εργασία τους (Tyson, 2006). Στην βιβλιογραφία τονίζεται ότι οι έννοιες εκπαίδευση και ανάπτυξη κατέχουν διαφορετική σημασία. Ο όρος εκπαίδευση αναφέρεται κυρίως σε μια συγκεκριμένη θέση εργασίας και τις συγκεκριμένες απαιτήσεις αυτής της θέσης, με απώτερο στόχο την βελτίωση των γνώσεων ή τη βελτίωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Montana & Charnov, 2002; Armstrong, 2006; Gilbert κ. συν.,

2012). Αντίθετα, ο όρος ανάπτυξη σχετίζεται περισσότερο με τη γενικότερη μελλοντική βελτίωση του προσωπικού στα πλαίσια ενός οργανισμού, αφορά το μέλλον και δύσκολα αξιολογείται (Wilson, 1999; Montana & Charnov, 2002).

- Εκπαίδευση προσωπικού: Σχεδιασμένη διαδικασία με συστηματικό τρόπο, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού να βελτιώσουν ή να αποκτήσουν δεξιότητες πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο για συγκεκριμένο σκοπό, ο οποίος συμβάλλει στους επιχειρησιακούς στόχους του οργανισμού (Noe, 2010; Armstrong, 2006; Wilson, 1999).
- Ανάπτυξη προσωπικού: Η συστηματική και σχεδιασμένη προσπάθεια του οργανισμού, με συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα, να ενισχύσει τις δεξιότητες των εργαζομένων έτσι ώστε να μπορούν να τις αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Kane, 1986 οπ. αναφ. στο Kulkarni, 2013; Noe, 2010; Jacobs & Washington. 2003).

Ανάπτυξη και εκπαίδευση διαφέρουν ουσιαστικά στο γεγονός ότι η μεν αποσκοπεί στη γενική βελτίωση της επίδοσης μέσω της βελτίωσης των δεξιοτήτων και των γνώσεων, ενώ η δε αποσκοπεί σε απόκτηση εξιδανικευμένης γνώσης, άμεσα απαραίτητης για την εργασία (Ξηροτύρη, 2010). Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κέντρο Ανάπτυξης και Εκπαίδευσης (2014) επισημαίνεται πως η εκπαίδευση του προσωπικού συνιστά την παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και ανάπτυξη ικανοτήτων που απαιτούνται στην εργασία, αλλά και γενικά στην αγορά εργασίας. Στόχος της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης ουσιαστικά είναι η μάθηση, η οποία αποτελεί μια συνεχή διαδικασία με κύριο γνώμονα τις ανάγκες του μαθητευόμενου (Tyson, 2006). Αυτή η διαδικασία μέσω της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη για την διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της επιχείρησης τόσο λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας και των επιπτώσεών της στον τρόπο λειτουργίας των επιχειρήσεων, όσο και από την δυναμική που προσφέρει ένα καλά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό (Torraco & Swanson, 1995; Senyucel, 2009; Buller & McEvoy, 2012).

Επιπροσθέτως ο Noe (2010) τονίζει πως οι οργανισμοί οφείλουν να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη τάση για περισσότερη ποιότητα, την διεθνοποίηση των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων, την ευελιξία στην εργασία, τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, γεγονός που μετατρέπει την οικονομία από βιομηχανική σε παροχής υπηρεσιών, πληροφορίας και γνώσης, όπως παρατηρούν οι Deadrick & Stone (2015). Η

συνεχής μάθηση, δημιουργεί έναν οργανισμό που μαθαίνει και καθιστά το χώρο εργασίας ένα σημαντικό κανάλι γνώσης (Powell, 2002). Η γνώση πλέον αποτελεί κεφάλαιο, γεγονός που σημαίνει ότι κάθε εργαζόμενος μπορεί να κατέχει γνώση απαραίτητη για την επιχείρηση (Lewis, 2013).

2.4 Γιατί είναι σημαντική η εκπαίδευση

Η εκπαίδευση μπορεί να έχει κεντρικό ρόλο στην προετοιμασία των εργαζομένων και των νέων ώστε να αντιμετωπίσουν τις νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας (CEDEFOP, 2014). Επιπροσθέτως, στην σημερινή παγκοσμιοποιημένη οικονομία, οι επιχειρήσεις πλέον μπορούν να εισέρχονται στις ίδιες αγορές με ευκολία (πχ μέσω του διαδικτύου), ο κύκλος ανάπτυξης των προϊόντος είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με το παρελθόν και η πρόσβαση σε νεωτερισμούς ευκολότερη (Salas, Kraiger, Tannenbaum & Smith-Jentsch, 2012). Η συχνή αλλαγή της στρατηγικής λόγω του ανταγωνισμού δεν εξαρτώνται μόνο από την απόδοση αλλά από στοιχεία όπως η δημιουργικότητα και η πρωτοπορία (Afiouni, 2007). Επιπλέον, μέσα από την έρευνα της IBM (2014) με θέμα την αξία της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης στην επιχείρηση, αναδύθηκαν στοιχεία που ενισχύουν τον ρόλο τους.

Κατά την IBM (2014), η πλειοψηφία των μάνατζερ θεωρεί το ανθρώπινο κεφάλαιο ιδιαίτερα σημαντικό για την επιχείρηση. Οι εταιρίες με την μεγαλύτερη απόδοση επενδύουν στην εκπαίδευση, οι εργασιακές ομάδες είναι αποτελεσματικότερες από την ατομική εργασία ενώ σε νούμερα σημειώνει 10% αύξηση της παραγωγικότητας σε καλά εκπαιδευμένες ομάδες, 22% λιγότερο χρόνο για την εύρεση επιχειρησιακών ευκαιριών, 16% μεγαλύτερη ικανοποίηση πελατών, ενώ το 75% με 80% πεποίθηση των μάνατζερ ότι υπάρχει μέσω της εκπαίδευσης μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Τα στοιχεία αυτά ενισχύονται από την έρευνα της Alberta Human Services (2015), τμήμα της Applications Management Consulting Ltd. Η έρευνα δείχνει ότι το εκπαιδευμένο προσωπικό αυξάνει την παραγωγικότητα, μειώνει τον δείκτη λαθών, αυξάνει το κίνητρο των εργαζομένων (Aguinis & Kraiger, 2009) και ελαττώνει την ανάγκη για συνεχή έλεγχο και επίβλεψη στην εργασία. Η θετική επίδραση της εκπαίδευσης προσωπικού κατηγοριοποιείται σε 3 βασικές δομές (Hoeckel, 2008; Noe, 2010; Dearden et. al. 2006; Hanson, 2007; Cohen & Tansky, 2001):

1. Επίδραση στην απόδοση της εργασίας (άτομο)
 - Καλύτερες μισθολογικές προοπτικές
 - Μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία
 - Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην εργασία
 - Σταθερότητα στην απόδοση
 - Ατομική βελτίωση
 - Μεγαλύτερη αφοσίωση στην επιχείρηση
2. Επίδραση στην απόδοση του οργανισμού (επιχείρηση)
 - Αύξηση της παραγωγικότητας
 - Διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος
 - Μεγαλύτερη ποιότητα στην εργασία
 - Μείωση του κόστους από την διατήρηση εκπαιδευμένου προσωπικού
 - Διατήρηση και αξιοποίηση ισχυρού νοητικού κεφαλαίου
 - Δημιουργία θετικής εικόνας για την προσέλκυση ταλέντων και ικανών εργαζομένων
3. Επίδραση στην κοινωνία (περιβάλλον του ατόμου και της επιχείρησης)
 - Ευκολότερη πρόσβαση σε νέα εργασία, άρα μείωση της ανεργίας
 - Ποιοτικότερη παροχή υπηρεσιών
 - Οικονομική ευημερία και καλύτερη ποιότητα ζωής

Φαίνεται λοιπόν, ότι η εκπαίδευση αποτελεί παράμετρο ενίσχυσης του εργατικού δυναμικού, επιτρεποντάς του να επιτυγχάνει τους επιχειρησιακούς στόχους ευκολότερα, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο το άτομο συμμετέχει σε μια διαδικασία αυτο-βελτίωσης (Kulkarni, 2013). Αυτή η διεργασία συνθέτει και άμεσα την έννοια της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων, με την οποία συνδέεται άρρηκτα η ουσία της εκπαίδευσης του προσωπικού. Κατά τον Frank (1988, οπ. ανάφ. στο Wilson, 1999), αυτός ο τομέας στοχεύει στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων ώστε οι ενήλικες να μάθουν και να αλλάξουν συμπεριφορά, αξιοποιώντας και κατευθύνοντας την γνώση μέσω της αλλαγής προς την αποτελεσματικότητα της επιχείρησης. Την παραπάνω αναφορά εξειδικεύει ο Swanson (2001) τονίζοντας ότι η ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων είναι μια διαδικασία αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ανθρώπου μέσω της εκπαίδευσης, της επιχειρησιακής οργάνωσης.

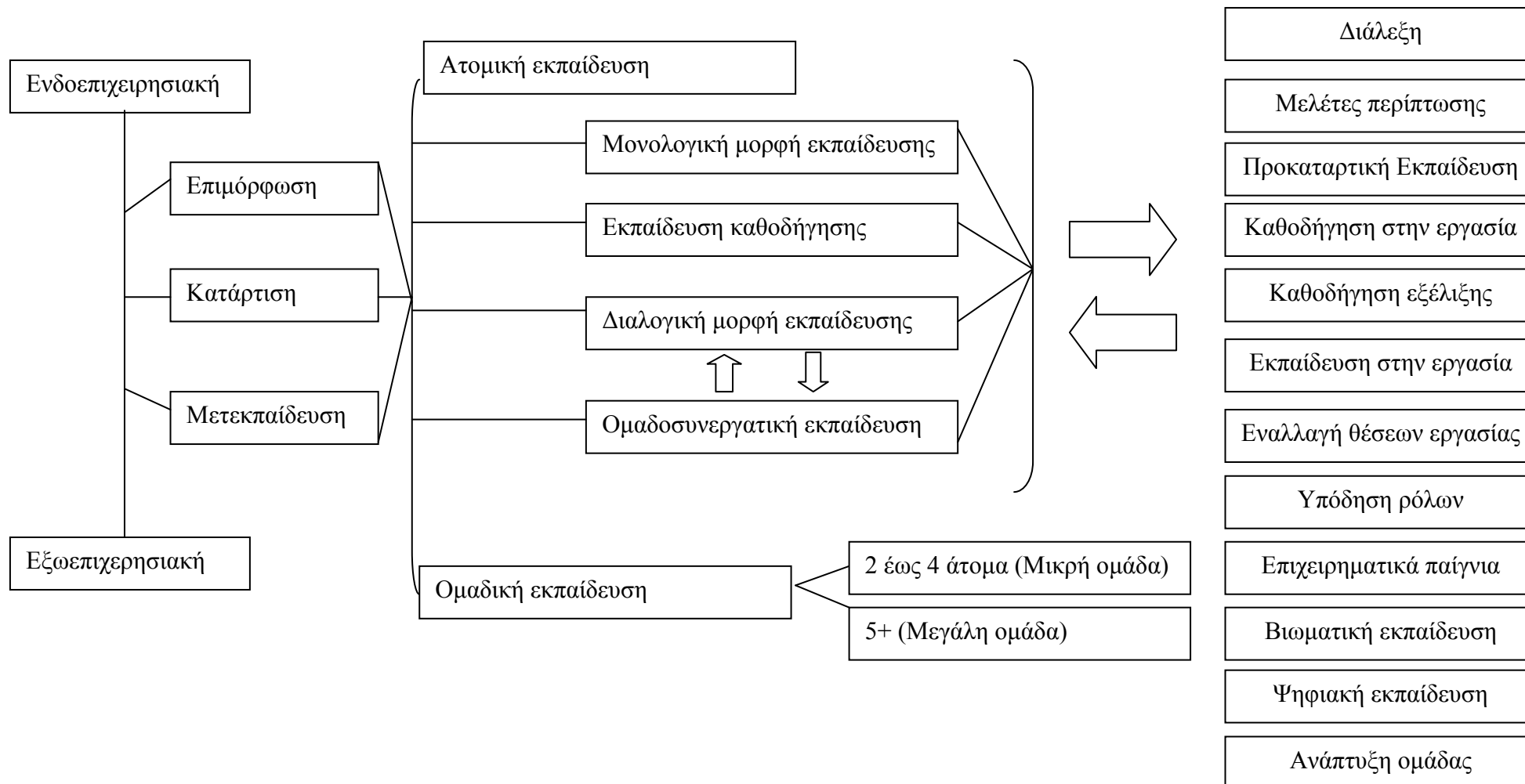
2.5 Στρατηγικές και μέθοδοι εκπαίδευσης

Ο κύριος σκοπός της εργασίας αποτελεί η παροχή υπηρεσιών και αγαθών, έχει δημιουργηθεί πλέον η ανάγκη να εξυπηρετεί και τον σκοπό της δημιουργίας και αξιοποίησης της γνώσης (Winch, 2013). Αυτό δείχνει πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση και η ανάπτυξη. Το ερώτημα είναι με ποιο τρόπο και με πόση λεπτομέρεια (Palmer, 1999). Επίσης, σημαντικό παράγοντα στην εκπαίδευση αποτελεί το κίνητρο για μάθηση και η γνώση από τον εκπαιδευόμενο της παρούσας γνωστικής του κατάστασης (Armstrong, 2006; Sims, 1990). Ταυτόχρονα, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα (Ματσαγούρας, 2003), καθώς και να υπάρχει θετική ενίσχυση των ανώτατων στελεχών προς τους εκπαιδευόμενους, γεγονός που θα τους επιτρέψει να είναι δεκτικοί σε νέες γνώσεις (Towler, κ. συν., 2014; Kuivas & Dysvik, 2010). Απώτερος στόχος όλων των παραπάνω είναι η μετάδοση της γνώσης, κάτι που κατά την βιβλιογραφία ορίζεται ως η εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης στην εργασία (Dirani, 2012; Noe, 2010). Διαφαίνεται ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ του θετικού κλίματος, του υψηλού κινήτρου και της υποστήριξης με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Blume, κ. συν., 2010; Sitzmann & Weinhardt, 2015).

Βασικό λοιπόν ερώτημα είναι το πώς γίνεται η εκπαίδευση στην επιχείρηση και ποιο σκοπό εξυπηρετεί. Σύμφωνα με τον Goldstein (1991, οπ. ανάφ. στο Chen & Klimoski, 2007) για να θεωρηθεί επιτυχής μια διαδικασία εκπαίδευσης και ανάπτυξης, οφείλει να ξεκινά από την εκτίμηση των αναγκών των εκπαιδευομένων σε συνάρτηση με τις οργανωτικές ανάγκες και να καταλήγει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών, που θα εφαρμόζονται και θα ελέγχονται, ενώ θα υπάρχει επιπλέον, αξιολόγηση και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή δεν επηρεάζει την επιλογή της μεθόδου εκπαίδευσης αλλά δίνει έμφαση στην διαδικασία προετοιμασίας της εκπαιδευτικής μεθόδου (Atchade, 2000; Baird, 2003, Ojo & Olaniyan, 2008; Amrstrong, 2006).

Σχήμα 2.2

Οι βασικές κατηγορίες, μέθοδοι και είδη εκπαίδευσης στα πλαίσια της ανάπτυξης του προσωπικού της επιχείρησης



Πηγές: (Ξηροτύρη, 2010; Montana & Charnov, 2002; Lam, 2013; Noe, 2010; Πόρποδα, 1996; Μασσαγούρας, 2001; Armstrong, 2006; Gordon κ. συν 2012; Baird, κ. συν, 2003; Gilbert, κ. συν. 2012; Chatzimouratidis, κ. συν. 2012; Beier & Kanfer, 2009; Wilson, 2000)

2.6 Γενικές μορφές εκπαίδευσης (μέθοδοι εκπαίδευσης)

- *Ενδοεπιχειρησιακή vs Εξωεπιχειρησιακή*

Η ενδο-επιχειρησιακή εκπαίδευση πραγματοποιείται εντός της επιχείρησης, από πρόσωπα που σχετίζονται άμεσα με την επιχείρηση (Koning, 1993). Αφορά μεθόδους εξέλιξης εντός της εργασίας που σκοπό έχουν την ανάπτυξη γνώσεων και συμπεριφορών απαραίτητα στην επίτευξη των επιχειρησιακών στόχων (Ξηροτύρη, 2010). Η εκπαίδευση εντός εργασίας μπορεί να συνδυάζει πολλές μεθόδους, ώστε η μια να αλληλοσυμπληρώνει την άλλη (Noe, 2010) ενώ κάποιες κύριες μορφές εκπαίδευσης εντός της εργασίας είναι τα προγράμματα κατάρτισης, προπαρασκευαστικής εκπαίδευσης, εκπαίδευσης καθοδήγησης, η εναλλαγή εργασιών και σεμινάρια (Montana & Charnov, 2002). Αντιθέτως η εκπαίδευση εκτός εργασίας πραγματοποιείται εκτός του χώρου εργασίας είτε από άτομα της επιχείρησης είτε από εξωτερικούς συνεργάτες (Lengermann, 1996; Montana & Charnov, 2002). Η εκπαίδευση εκτός εργασίας συμπεριλαμβάνει και την λεγομένη εξωτερική βιωματική εκπαίδευση (OET: Outdoor Experiential Training) ή διαφορετικά εκπαίδευση περιπέτειας (AD.T: Adventure Training) η οποία στοχεύει στην βελτίωση τομέων όπως οι ηγετικές ικανότητες, θετικού κλίματος στην εργασία ή ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Bager, 2010; Baker κ. συν., 2003).

- *Επιμόρφωση, Κατάρτιση και Μετεκπαίδευση*

Ο όρος επιμόρφωση σχετίζεται με την ειδική ανάπτυξη ενός εργαζόμενου. Συγκεκριμένα αφορά την απόκτηση γνώσεων με πρακτική εφαρμογή, των οποίων η παροχή γίνεται με επιστημονικό τρόπο και για συγκεκριμένα καθήκοντα στην επιχείρηση (CEDEFOR, 2014; Armstrong, 2006). Ειδικά, επιμόρφωση αποτελούν όλες εκείνες οι δεξιότητες που αποσκοπούν στην περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και πρακτικών στην εργασία (Scholefield, 1993). Η κατάρτιση οδηγεί στην επαγγελματική εκπαίδευση, δηλαδή την “παροχή εφοδίων για την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος ή έργου (Ξηροτύρη, 2010, σελ 275). Ο Sisson (2001) και αργότερα ο Noe (2010) την ονομάζουν Hands On Method Training, ένας όρος που δηλώνει ότι ο εκπαιδευόμενος είναι ενεργά συμμετέχων στην εκπαίδευση, εκτελώντας την εργασία πολλές φορές ο ίδιος. Διαφορετικά

τον όρο μπορούμε να τον εντοπίσουμε ως Vocational Training, που αποτελεί ουσιαστικά την λεγόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Η επαγγελματική κατάρτιση αφορά την παροχή πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, για ειδικό επαγγελματικό σκοπό ή και γενικά για την αγορά εργασίας (Cedefop, 2008). Μετεκπαίδευση σημαίνει συμπληρωματική εκπαίδευση του προσωπικού πάνω σε μια δεξιότητα ή σε μια εργασία με την αναβάθμιση των παλαιών γνώσεων και την προσθήκη νέων έτσι ώστε ο εργαζόμενος να βρίσκεται πάντα έτοιμος απέναντι στις σύγχρονες εργασιακές απαιτήσεις (Freifeld, 2013; Berger & Frey, 2015).

- ***Ατομική εκπαίδευση vs Ομαδική Εκπαίδευση***

Η ατομική εκπαίδευση του προσωπικού αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία υπάρχει είτε ένας εκπαιδευόμενος είτε πολλοί εκπαιδευόμενοι, όπου για τον καθένα έχει οργανωθεί ένα εξειδικευμένο και προσαρμοσμένο σε αυτόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Underwood & Banyard, 2007; Courcier, 2007). Η εξατομικευμένη εκπαίδευση στοχεύει στο να ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να αναλάβει πρωτοβουλίες για να θέτει τους δικούς του μαθησιακούς στόχους και ο εκπαιδευτής παρέχει τα απαραίτητα εφόδια σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ του εκπαιδευόμενου (Underwood & Banyard, 2007; Cambell, κ. συν., 2007). Επιπλέον, η ατομική ή εξατομικευμένη εκπαίδευση εμπεριέχει την συνεργασία και επαφή εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτής να γνωρίζει και να κατανοεί βαθιά τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου (Waldeck, 2006).

Η ομαδική εκπαίδευση η διαφορετικά σε εκπαιδευτικούς όρους, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, αφορά την συνεργασία δύο ή περισσότερων ατόμων μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων (Baundrit, 2007; Dillenbourg, 1999). Οι Katzenbach και Smith (1993) ορίζουν την έννοια της ομάδας ως *ένας μικρός αριθμός ατόμων, ο καθένας με μοναδικές ικανότητες δεξιότητες και προσωπικότητα, τα οποία ενστερνίζονται έναν κοινό σκοπό και εργάζονται και συμφωνούν προς την επίτευξη αυτού*'. Σύμφωνα με τους προηγούμενους ορισμούς γίνεται κατανοητό ότι η ομάδα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία. Η θεωρία πίσω από τις βάσεις της ομαδοσυνεργατικής εκπαίδευσης δηλώνει ότι η μάθηση δεν αποτελεί απλά μια διαδικασία απόκτησης πληροφοριών, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία επίλυσης εσωτερικών γνωστικών συγκρούσεων (Paletz & Scunn, 2009).

- **Μονολογική μορφή-Καθοδήγηση, Διαλογική μορφή-Ομαδοσυνεργατική μάθηση**

Η μονολογική μορφή εκπαίδευσης αφορά την μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο και στηρίζεται στην ικανότητα του εκπαιδευτή να μεταδώσει τις γνώσεις του στους εκπαιδευομένους (Henson, 2003; Feden & Vogel, 2003). Βασικά χαρακτηριστικά της μορφής αυτής είναι η ανάπτυξη θεμάτων γύρω από κεντρικό αντικείμενο, ο υψηλός βαθμός επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτή, η εξάσκηση της μνήμης ή της πρακτικής ενώ αξιοποιεί κυρίως ανταγωνιστικές μεθόδους διδασκαλίας και συμπεριφοριστικές πρακτικές (Laboard, 2003; Πόρποδα, 1996).

Η διαλογική μορφή εκπαίδευσης εμπεριέχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή. Βασικό της στοιχείο αποτελεί η χρήση του διαλόγου ως μέσο μετάδοσης της γνώσης με την χρήση προβληματισμών και ερωτο-απαντήσεων. Μπορεί να έχει μορφή ερωτήσεων, κατευθυνόμενου διαλόγου, ελεύθερου διαλόγου ή μικτού τύπου (Jarvis, 2006).

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί την χρήση των αρχών της κοινωνικής, ανακαλυπτικής και βιωματικής μάθησης, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι σχηματίζοντας μικρές ομάδες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με άλλες ομάδες για να πετύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο, να ολοκληρώσουν ένα έργο ή να επιλύσουν ένα πρόβλημα, καθιστώντας τον εαυτό τους και την ομάδα υπεύθυνους για την ατομική και συνολική εκπαίδευση (Gilbert, κ. συν., 2012; Katzenbach, 1993; Pratt, 2003). Ένα ομαδοσυνεργατικό γκρουπ εργασίας έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά κατά τους Johnson & Johnson (1999, σελ. 68) : α) οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται συνειδητά β) υπάρχει προσπάθεια των μελών της ομάδας για επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων που αφορά όλα τα μέλη της ομάδας γ) ο διάλογος και η συζήτηση είναι βασικό στοιχείο συνεργασίας των μελών δ) υπάρχει συνεχής έλεγχος της ατομικής απόδοσης των εκπαιδευόμενων, ώστε να διασφαλίζεται ότι όλα τα μέλη ενεργούν συμμετοχικά.

2.7 Ειδικές μορφές εκπαίδευσης (τεχνικές εκπαίδευσης)

Η εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία όπου συστηματικές μέθοδοι και τεχνικές στοχεύουν να αναπτύξουν τις γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και συμπεριφορές των εκπαιδευομένων (Lam, et.al. 2009, Ξηροτύρη, 2010). Χειροπιαστή έκφραση αυτής της δυναμικής διαδικασίας αποτελούν οι επιλεγόμενοι από τον εκπαιδευτή μέθοδοι εκπαίδευσης. Οι μέθοδοι εκπαίδευσης δεν επιλέγονται και εφαρμόζονται τυχαία, καθώς θα πρέπει να προβλέπονται και να συνάδουν με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του οργανισμού (Scholefield, 1993; Lam, κ. συν., 2009, Hannson, 2007). Συνεπώς ο οργανισμός έχει προβεί σε μια ευρεία ανάλυση αναγκών, ανάλυση εργασιών, αλλά και ανάλυση των ατομικών προσόντων και ικανοτήτων των εν δυνάμει εκπαιδευόμενων (Clarke, & Mühlemeyer, 1997; Noe, 2010; Smith, 2009).

1. Διάλεξη (*Instructor-driven training – discourse-presentation methods*)

Η διάλεξη αποτελεί μια παραδοσιακή προσέγγιση εκπαίδευσης, όπου η μεταβίβαση του εκπαιδευτικού υλικού γίνεται με προφορικά μέσα (Lam, κ. συν., 2009). Η έννοια της διάλεξης ως μεθοδολογία εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνει μόνο την εισήγηση του εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο αλλά και επιπλέον τακτικές όπως η πρόσκληση εξωτερικών ομιλητών και η παρουσίαση εργασιών από τους εκπαιδευόμενους (Noe, 2010). Κατά την βιβλιογραφία υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία θα επιτρέψουν σε μια διάλεξη ή διαφορετικά μια εκπαίδευση παρουσίασης να είναι πετυχημένη, δηλαδή να πετύχει τους προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Noe, 2010; Behr, 1988; Morton, 2009; Brown & Race, 2002) :

- Το περιεχόμενο της πρέπει να είναι απλό και ορθολογικά οργανωμένο.
- Χρήση φύλλων εργασίας.
- Ενημέρωση των εκπαιδευόμενων για το πλαίσιο της διάλεξης : α) Θέμα β) Δομή γ) Διαδικασίες ελέγχου και συμμετοχής δ) Διάρκεια στ) Στόχοι.
- Χρήση ενεργητικών μεθόδων συμμετοχής των εκπαιδευόμενων (ερωτήσεις και χρήση παραδειγμάτων που τους επιτρέπει να ταυτιστούν).
- Πάντα πρέπει να γίνεται πλήρης επεξήγηση των χρησιμοποιούμενων ορισμών

- Μετά την επεξήγηση πρέπει να γίνεται προφορικός έλεγχος της κατανόησης των ορισμών με ερωτήσεις
- Χρήση ρητορικών ερωτήσεων
- Χρήση οπτικοακουστικών μέσων για διατήρηση του ενδιαφέροντος
- Χρήση και περιγραφή σεναρίων ως μέσα προβληματισμού για το θέμα της διάλεξης
- Ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους ατομικά ή σε ζευγάρια, να αναλογιστούν ή να επιλύσουν ένα σχετικό πρόβλημα με το κύριο θέμα της διάλεξης μέσα από φύλλα εργασίας.

Πρακτικά, τα βασικά χαρακτηριστικά της διάλεξης είναι ο οικονομικός χαρακτήρας της και η αμεσότητα της, διότι δεν απαιτεί ιδιαίτερους πόρους ώστε να πραγματοποιηθεί και μπορεί να λάβει χώρα οπουδήποτε (Exley & Dennick, 2009).

2. Μελέτη περίπτωσης (case study)

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια τεχνική εκπαίδευσης κατά την διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με μια αληθινή ιστορία για το πώς αντιμετωπίστηκε μια δύσκολη κατάσταση ή ένα πρόβλημα (Noe, 2010). Οι Turner & Hill (1984, οπ. αναφ. στο Flynnberg, 2006) όπως και Yin (2003) συμφωνούν πως η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια λεπτομερή εξέταση ενός πραγματικού γεγονότος το οποίο παρέχει υποθέσεις, στοιχεία, θεωρητικές προσεγγίσεις και δεδομένα, αρκετά για την δημιουργία προβληματισμών αλλά όχι για πλήρη ανάλυση ενός φαινομένου. Η πλήρης προετοιμασία για την χρήση της τεχνικής μελέτης περίπτωσης περιγράφεται από τους Noe (2010) & Yin (2003) :

- Επιλογή της περίπτωσης ώστε να είναι συμβατή με τους εκπαιδευτικούς στόχους και κυρίως για ερωτήσεις του τύπου Πώς? και Γιατί?
- Προετοιμασία του βασικού κορμού της περίπτωσης με συλλογή πληροφοριών και σχετικού υλικού
- Καθορισμός των επιθυμητών απαντήσεων στις σχετικές ερωτήσεις, καθώς και καταγραφή των εννοιολογικών ορίων της περίπτωσης, έτσι ώστε να μην ξεφύγουν οι εκπαιδευόμενοι από το θέμα
- Προετοιμασία πλάνου εκπαίδευσης

Όλες οι μελέτες περίπτωσης δεν είναι εφικτό και δεν πρέπει να ταιριάζουν με όλα τα πιθανά θέματα εκπαίδευσης, συνεπώς θα πρέπει να κατηγοριοποιηθούν ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτής να εξετάσει ποιο είδος του είναι απαραίτητο. Η πιο ξεκάθαρη κατηγοριοποίηση των μελετών περίπτωσης προέρχεται από την εργασία των Baxter & Jack (2008), την οποία και ανασκευάζουμε παρακάτω (σελ. 547-549):

A) Ερμηνευτικές: Σκοπός τους είναι να παρέχουν απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα που δύσκολα εξηγούνται από την ίδια την έρευνα

B) Διερευνητικές: Χρησιμοποιούνται για την διερεύνηση καταστάσεων, όπου τα αποτελέσματα δεν είναι ξεκάθαρα.

Γ) Περιγραφικές: Σκοπός τους είναι η περιγραφή ενός φαινομένου στην πραγματική ζωή .

Δ) Πολλαπλού τύπου: Διαφορετικές μελέτες περίπτωσης συγκρίνονται και αξιολογούνται μεταξύ τους ώστε να εντοπιστούν διαφορές ή ομοιότητες σε ένα φαινόμενο.

E) Εγγενής: Όταν σημασία έχει η ίδια η ιστορία και όχι τόσο η ανάλυση του νοήματος.

Στ) Οργανικές: Χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν μια θεωρία ή έναν σκοπό. Η ιστορία είναι δευτερευούσης σημασίας καθώς το σημαίνον είναι το νοημά της.

Z) Περιληπτικές: Παραπλήσιες του πολλαπλού τύπου, αλλά πιο σύντομες σε περιεχόμενο.

3. Προκαταρκτική εκπαίδευση (Vestibule training)

Η εκπαίδευση αυτή παρέχεται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, εξοπλισμένο όπως και ο χώρος της επιχείρησης όπου εργάζεται ο εκπαιδευόμενος. Ο χώρος αυτός μπορεί να είναι εντός ή εκτός της επιχείρησης και βασικό σημείο αναφοράς κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης αποτελεί η εκτέλεση των ενεργειών στην εργασία και όχι η απόδοση σε αυτή (Wilson, 2000). Συνήθως, αφορά μεγάλο αριθμό εκπαιδευομένων και στοχεύει στην εξοικείωση του εργαζομένου με τον πραγματικό χώρο εργασίας, τις μεθοδολογίες και την εργασιακή ατμόσφαιρα. Η μεγαλύτερη εξοικείωση θα προέλθει λόγω της απουσίας πίεσης, αλλά και την δυνατότητα συχνότερης επαφής με τον εκπαιδευτή (Ayobami, κ. συν., 2012; Ojo & Olaniyan, 2008). Συχνό παράδειγμα προκαταρκτικής εκπαίδευσης αποτελεί η

ανάπτυξη δεξιοτήτων πάνω σε ειδικά εργαλεία υψηλής τεχνολογίας, μηχανημάτων ή ρομποτικού χαρακτήρα συσκευές (Bala & Aklahyel, 2014).

4. Καθοδήγηση στην εργασία (Coaching)

Η καθοδήγηση στην εργασία αποτελεί το είδος της εκπαίδευσης που σκοπεύει να κάνει την διαφορά σε προσωπικό επίπεδο για τον εργαζόμενο μέσα από την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ίδιου και του εκπαιδευτή (Wilson, 2004). Μέσα από την βιβλιογραφία πηγάζουν διαφορετικοί ορισμοί σχετικά με το coaching. Οι Peterson & Hicks (1994, οπ. ανάφ. στπ Feldman & Lankau, 2005) αναφέρουν πώς το coaching αποτελεί την διαδικασία κατά την οποία ενισχύουμε τους ανθρώπους με τα απαραίτητα εργαλεία, ευκαιρίες και γνώσεις, ώστε να αναπτύξουν τον εαυτό τους και να γίνουν καλύτεροι. Πιο συγκεκριμένα, ο Wilson (2000) περιγράφει το coaching ως την διαδικασία η οποία επιτρέπει στο άτομο να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, ώστε να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατανοώντας σε βάθος την εργασία του. Αναλυτικά, ο Armstrong (2006, σελ. 568) περιγράφει το coaching ως την διαδικασία όπου ο εκπαιδευτής εξηγεί στα άτομα πόσο καλά αποδίδουν στην εργασία, διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι κατανοούν τι πρέπει να γνωρίζουν και τι αναμένεται από αυτούς για την εκπλήρωση ενός έργου, καθοδηγεί και χρησιμοποιεί κάθε ευκαιρία για να προάγει τους εκπαιδευτικούς του στόχους, ενώ τέλος ενθαρρύνει τα άτομα να αναλαμβάνουν ευθύνες και να επιλύουν δυσκολότερα προβλήματα.

Με αυτά τα δεδομένα δίνεται έμφαση στην έννοια του coach ή αλλιώς του εκπαιδευτή που αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας την διαδικασία, ως το άτομο, συνεργάτη, συνάδελφο ή προϊστάμενο που έχει έναν υποστηρικτό χαρακτήρα στην εργασιακή ή γενικότερη ανάπτυξη ενός ατόμου, καθώς ενθαρρύνει, βοηθάει, ενισχύει και ανατροφοδοτεί με πληροφορίες το άτομο σχετικά με την εργασία (Ξηροτύρη, 2010; Flaherty, 2005). Καθοδήγηση δεν σημαίνει ότι εκπαιδευτής εκτελεί την εργασία, αλλά βοηθάει στην εκτέλεσή της από τον εκπαιδευόμενο (Ulrich, 2008), δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση επικοινωνίας, όπου ο εκπαιδευόμενος αναπροσαρμόζει τον τρόπο εργασίας του σύμφωνα με τα λάθη και τις διορθώσεις του εκπαιδευτή (Campathes, 2006; Flaherty, 2005).

5. Καθοδήγηση εξέλιξης (*Mentoring*)

Το mentoring αποτελεί μια διαδικασία εκπαίδευσης κατά την οποία εξειδικευμένα στελέχη αναλαμβάνουν τον ρόλο του εκπαιδευτή ατομικά ή για μια μικρή ομάδα εργαζόμενων, παρέχοντας συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση με στόχο όχι απλά την βελτίωση στην εργασία αλλά την συνολική ανάπτυξη του ατόμου (Armstrong, 2006; Wilson, 2000). Το mentoring μπορεί να εξελίσσεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, να εμπεριέχει ευέλικτες χρονικά συναντήσεις και πραγματοποιείται κυρίως από άτομα του χώρου εργασίας (Zeuch, 2016). Συνοπτικά σε μια επιχείρηση το mentoring αποτελεί την διαδικασία εκείνη κατά την διάρκεια της οποίας τα άτομα με ευρεία εμπειρία και γνώση στηρίζουν την πνευματική ανάπτυξη και εργασιακή εξέλιξη άλλων ατόμων (Kram, 1985 οπ. ανάφ. στο Poulson, 2006). Κατά τον Cluttebuck (2008) πολλές φορές το mentoring συσχετίζεται με το coaching καθώς τείνουν να υπάρχουν κάποια κοινά σημεία : α) άμεσα ή έμμεσα εφαρμόσιμα β) βασίζονται στην εμπειρία του εκπαιδευτή γ) χρησιμοποιούν κυρίως ως μέσο εκπαίδευσης την συμβουλή δ) στηρίζουν τις φιλοδοξίες του εκπαιδευόμενου ε) σχετίζονται με βασικές αλλαγές εκπαίδευσης στον μαθητευόμενο. Βασική κατηγοριοποίηση του mentoring σύμφωνα με την βιβλιογραφία, προέρχεται από το είδος της σχέσης του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου σύμφωνα με την ιεραρχία τους (Ragins & Kram, 2007):

- Ισότιμη καθοδήγηση (peer mentoring) → όταν ο μέντορας προέρχεται από το ίδιο ιεραρχικό επίπεδο.
- Εποπτική καθοδήγηση (supervisory mentoring) → όταν ο μέντορας προέρχεται από ανώτερο ιεραρχικό επίπεδο.
- Ιεραρχική καθοδήγηση (hierarchical mentoring) → όταν ο μέντορας προέρχεται από το ανώτατο ιεραρχικό επίπεδο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι έρευνες έχουν δείξει πως η διαδικασία του mentoring έχει πολλαπλά οφέλη και για τον μέντορα προσωπικά (Lankau & Scandura, 2002; Eby & Lockwood, 2005) και επαγγελματικά (Grima κ. συν., 2014). Παρόλα αυτά η κατάλληλη επιλογή των ατόμων που θα διενεργήσουν το mentoring και σε ποιους είναι ένα κρίσιμο σημείο επιτυχίας του εκπαιδευτικού προγράμματος για την επιχείρηση (Poulson, 2013).

6. Εκπαίδευση στην εργασία (*On the Job training*)

Η εκπαίδευση στην εργασία βασίζεται στην εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας από τον μαθητευόμενο υπό τις οδηγίες του εκπαιδευτή ενώ ταυτόχρονα δεν απαιτεί κάποιον ειδικό εξοπλισμό ή χώρο παρά μόνο τα μέσα για την υλοποίηση της εργασίας (Ξηροτύρη, 2010; Wilson, 2000). Βασικά χαρακτηριστικά της OJT αποτελούν κατά τους Klink & Streumer, 2002):

- Οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να εκτελούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικές με την εργασία.
- Οποιαδήποτε δραστηριότητα οφείλει να έχει άμεση σχέση με τα καθήκοντα και την εκτέλεση της εργασίας.
- Η ευθύνη διεκπεραίωσης του on the job training προγράμματος βαρύνει τον οργανισμό.
- Καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων, μεθόδων και διαδικασιών.

Η συγγενής βιβλιογραφία όσον αφορά την εκπαίδευση στην εργασία σε μια επιχείρηση αναφέρεται στην δομημένη εκπαίδευση στην εργασία (structured – on the job training – S-OJT), δηλαδή ένα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης με συγκεκριμένες μεθόδους και στόχους (Jacobs, 2003). Η εκπαίδευση η οποία δεν παρέχεται μέσα σε οργανωμένα πλαίσια είναι η συνηθέστερη παρόλα αυτά μορφή (Morisson & Smith, 1986; Klink & Streumer, 2002; Sitzman & Weinhardt, 2015).

7. Εναλλαγή θέσεων εργασίας (*Job rotation training*)

Σύμφωνα με τον Bennet (2003, οπ. ανάφ. στο Baro, 2012; Lam, 2013) η εναλλαγή θέσεων εργασίας αφορά την σχεδιασμένη μεταφορά εργαζομένων από το αρχικό τους εργασιακό πόστο σε κάποιο διαφορετικό για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και διαφορετικό σκοπό. Ο Noe (2010) συμπληρώνει πως ή εναλλαγή θέσεων εργασίας πραγματοποιείται εντός της επιχείρησης ανάμεσα σε θέσεις, τμήματα ή γενικές περιοχές εργασίας και έχει πολλαπλά οφέλη για τον εργαζόμενο. Η μετακίνηση του εκπαιδευόμενου

σε διαφορετικές θέσεις του ίδιου επιπέδου του παρέχει ευρύτερες γνώσεις για τον οργανισμό αλλά και για την ίδια του την εργασία, ενώ μειώνει την μονοτονία στην εργασία (Wilson, 2000). Σε γενικές γραμμές η εναλλαγή θέσεων εργασίας αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο από την βιβλιογραφία με εξαίρεση τον Woods (1995, οπ. ανάφ, στο Santos, Silva & Malgahaes, 2016) που διακρίνει δύο τύπους: α) εναλλαγή θέσης μεταξύ πόστων β) εναλλαγή θέσης μεταξύ project εργασίας.

8. Υπόδυση ρόλων (Role – Play)

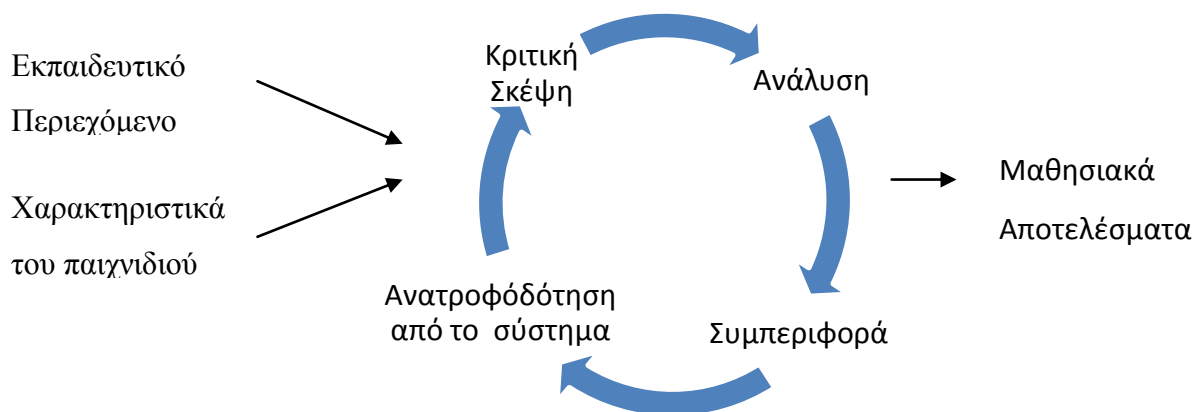
Η εκπαιδευτική μέθοδος υπόδυσης ρόλων αποτελεί την διαδικασία εκείνη όπου οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν έναν ρόλο σε μια μη πραγματική ιστορία και καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα υπαρκτό ή μη υπαρκτό πρόβλημα που αντιμετωπίζει η επιχείρηση (Ξηροτύρη, 2010; Noe, 2010; Wilson, 2000). Η υπόδυση ρόλων στοχεύει στην ανάπτυξη προσωπικών χαρακτηριστικών των υποψηφίων απαραίτητα για την εργασία τους όπως η αυτοπεποίθηση, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Börner, Moorman & Wang, 2011). Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος απαιτεί από τον εκπαιδευτή να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους, ενώ τα λάθη πρέπει να γίνονται αποδεκτά και να λειτουργούν ως αφορμή για συζήτηση (Kleiner & Read, 1996). Μέσα από διαφορετικές έρευνες διαφαίνεται ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τακτική έχει οφέλη στις επικοινωνιακές και διαλογικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων (Gist, 1989; Songuro, 2004; Frolick κ. συν., 2016).

9. Επιχειρηματικά παίγνια (Game-based training)

Τα επιχειρηματικά παίγνια αφορούν την χρήση τεχνολογικών ή μη μέσων αλλά κυρίως εφαρμογών βασισμένων σε σενάρια παιχνιδιών με ή χωρίς επιχειρηματικό χαρακτήρα τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των ατόμων (Salas, Wildman & Piccolo, 2009; Baldisin κ. συν., 2013). Όπως σημειώνει ο Kapp (2012), υπάρχει διαφορά στον όρο παιχνίδι και παιχνιδοποίηση της εκπαίδευσης (gamefication), καθώς ο δεύτερος συνιστά ακριβή προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης μέσα από την χρήση του παιχνιδιού. Συνήθως το gamefication σε ένα εργασιακό περιβάλλον αποσκοπεί είτε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η ηγεσία, είτε στην δημιουργική αξιολόγηση των εργαζομένων (Baldisin,

κ. συν., 2012). Ο Garris και συνεργάτες (2002, οπ. ανάφ. στο Pivec & Dziabenko, 2004) παρουσιάζουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης βασισμένο στις αρχές του gameficiation:

Σχήμα 2.3
Μοντέλο μάθησης με βάση την αρχή παιχνιδοποίησης



Πηγή: (Garris, κ. συν., 2002)

10. Ανάπτυξη ομάδας (Teambuilding)

Το teambuilding σχετίζεται με την ανάπτυξη όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που επιτρέπουν σε μια ομάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά. Βασικό στόχος της συγκεκριμένης εκπαίδευσης είναι να εμφυσησει στα μέλη μιας ομάδας νέα στοιχεία, όπως ο σχεδιασμός και η εφαρμογή νέων μεθόδων σχετικές με την εργασία (Driskel, κ. συν., 1999), να βελτιώσει την συνοχή και την συνεργασία των μελών μιας ομάδας (Bloom, κ. συν., 2003), καθώς και την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα μιας ομάδας (Goodwin κ. συν., 2009). Συγκεκριμένα, ως teambuilding μπορεί να οριστεί μια οργανωμένη σειρά δραστηριοτήτων από ένα τρίτο πρόσωπο, συνήθως σύμβουλο, εφαρμόσιμες σε μια ομάδα με απώτερο σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος ή την λειτουργία της ομάδας (Buller, 1986; Armstrong, 2006). Ουσιαστικά, όπως περιγράφει η Mackin (2007), το teambuilding στοχεύει στην ενθάρρυνση αλλά και την υποχρέωση των εργαζομένων να εργάζονται σε ομάδες αποτελεσματικά, κάτι το οποίο υποστηρίζουν και οι Dyer & Dyer (2013). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα δεν είναι κάτι το δεδομένο, διότι για την καλύτερη εφαρμογή των πρακτικών ανάπτυξης απαιτείται ένα

στάδιο προεργασίας, όπως περιγράφουν οι Wilson (2000), Dyer & Dyer (2013), Mackin (2007), McDolanld & Keys (1996).

- Περιγραφή και επεξήγηση του προγράμματος ανάπτυξης στους εκπαιδευόμενους
- Αναφορά στο τι αναμένεται από τους εκπαιδευόμενους.
- Συνεχής ανατροφοδότηση κατά την εκπαίδευση.
- Χρόνο στα μέλη για να γνωριστούν και να συνεργαστούν στην ομάδα.
- Διεξοδική έρευνα πριν την εφαρμογή της εκπαίδευσης όσον αφορά την απόδοση και την λειτουργία της ομάδας.
- Επιλογή και δημιουργία της ομάδας εκπαιδευόμενων, σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους και όχι μόνο με προσωπικά κριτήρια.
- Προετοιμασία του εκπαιδευτή ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργοποιήσει το κίνητρο για συμμετοχή και βελτίωση, όπως και την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευομένου, κοινώς να εμπνεύσει τον εκπαιδευόμενο.

Οι πρακτικές και οι μέθοδοι ανάπτυξης μπορούν να περιλαμβάνουν εκπαίδευση εντός ή εκτός εργασίας, προσομοιώσεις, ανταγωνιστικά παιχνίδια, συζητήσεις και μορφές μεθοδολογικής εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα την Jigsaw , Peer to Peer και STAD που χρησιμοποιούνται ως μορφές εκπαιδευτικής ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Gilbert, 2012; Dyer & Dyer, 2013, Kipp & Kipp, 2000).

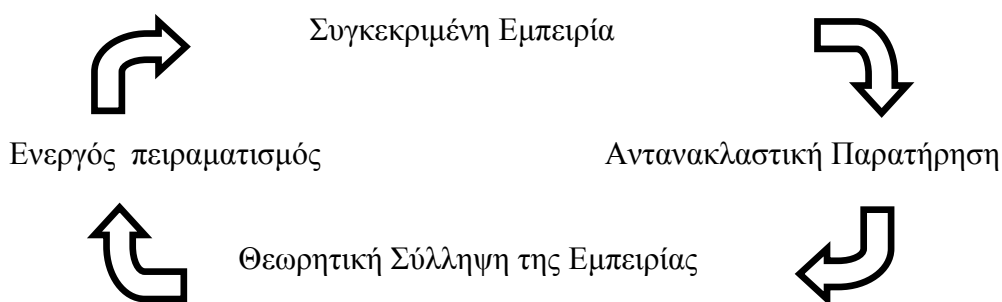
11. Βιωματική εκπαίδευση (Action/ Experiential training)

Η βιωματική εκπαίδευση αποτελεί μια έννοια η οποία εξελίχθηκε και ενισχύθηκε διαχρονικά από διαφορετικές θεωρίες και διαφορετικούς επιστήμονες όπως ο Kurt Lewin, ο Dewey, ο Piaget αλλά και πιο πρόσφατα ο Kolb. Η βιωματική εκπαίδευση βασίζεται στην έννοια της εμπειρίας και των γνώσεων που αποκτούνται μέσα από τις ενέργειες ενός ατόμου ή ενός συνόλου στο παρελθόν και εν συνεχεία την εφαρμογή τους σε μια παρούσα κατάσταση (Beard & Wilson, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η βιωματική εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως *η διαδικασία κατά την διάρκεια της οποίας οι άνθρωποι ατομικά ή συλλογικά αντιδρούν με το περιβάλλον και τις δομές του , αναλογίζονται τα αποτελέσματα των πράξεών τους, αναλύουν και ενσωματώνουν τις γνώσεις από τις διαφορετικές πηγές. Η βιωματική*

μάθηση επιτρέπει την αναγνώριση ενδεχομένων και γεγονότων μη εμφανών στην προηγούμενη κατάσταση του ατόμου (Ibid. p. 248 οπ. ανάφ. στο Moon, 2004). Μετά τον John Dewey, η συμβολή του David Kolb είναι η σημαντικότερη, καθώς το μοντέλο του (αρχικά δημοσιευμένο το 1984) αποτελεί την βάση της σύγχρονης βιωματικής εκπαίδευσης αποτελούμενο από τέσσερις βασικούς πυλώνες (Kolb, 2014; Caffarella, κ. συν., 2007).

Σχήμα 2.4

Μοντέλο Βιωματικής Εκπαίδευσης του Kolb



Πηγή: (Kolb, 2014)

12. Ψηφιακή εκπαίδευση (e-learning)

Η ψηφιακή εκπαίδευση αποτελεί την επιτομή του συνδυασμού της φιλοσοφίας της εύκολης πρόσβασης στην γνώση και των μεθόδων της ευέλικτης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ουσιαστικά αποτελεί μια έκφραση των παραπάνω στοιχείων καθώς επιτρέπει την ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση, την δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να οργανώνει αυτόνομα την μελέτη του, ενώ την ίδια στιγμή καταργεί τον περιορισμό του χώρου και του χρόνου στην εκπαίδευση κάνοντας την μάθηση ευέλικτη (Bates, 2005). Ειδικότερα, η ψηφιακή εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασισμένη στην χρήση των διαδικτυακών και ηλεκτρονικών μέσων σε ασύγχρονη ή σύγχρονη μορφή με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της γνώσης (Garrison, 2011). Η βιβλιογραφία αναφέρεται εκτεταμένα στα εργαλεία της ψηφιακής εκπαίδευσης με τα κυριότερα να αποτελούν τις ψηφιακές τάξεις σύγχρονης ή ασύγχρονης μορφής, την χρήση βίντεο, τις ηλεκτρονικές προσομοιώσεις (Roffe, 2002; Shaul, κ. συν., 2002; Wilson, 2000).

2.8 Ανάπτυξη προγράμματος εκπαίδευσης – πολιτική εκπαίδευσης

Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης αποτελεί τον βασικό κορμό ανάπτυξης του προσωπικού ενός οργανισμού, καθώς στόχος είναι η μάθηση και η μάθηση οδηγεί σε αλλαγή. Συνεπώς βασικό στοιχείο όσο και στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η μάθηση. Μάθηση αποτελεί η απόκτηση νέων δεξιοτήτων, γνώσεων και η περαιτέρω ανάπτυξη των ικανοτήτων μέσω των εμπειριών ή της εκπαίδευσης (Armstrong, 2006; Nadler & Nadler, 2012). Ωστόσο υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία, κατά την βιβλιογραφία, που ασκούν ισχυρή επιρροή στην κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος:

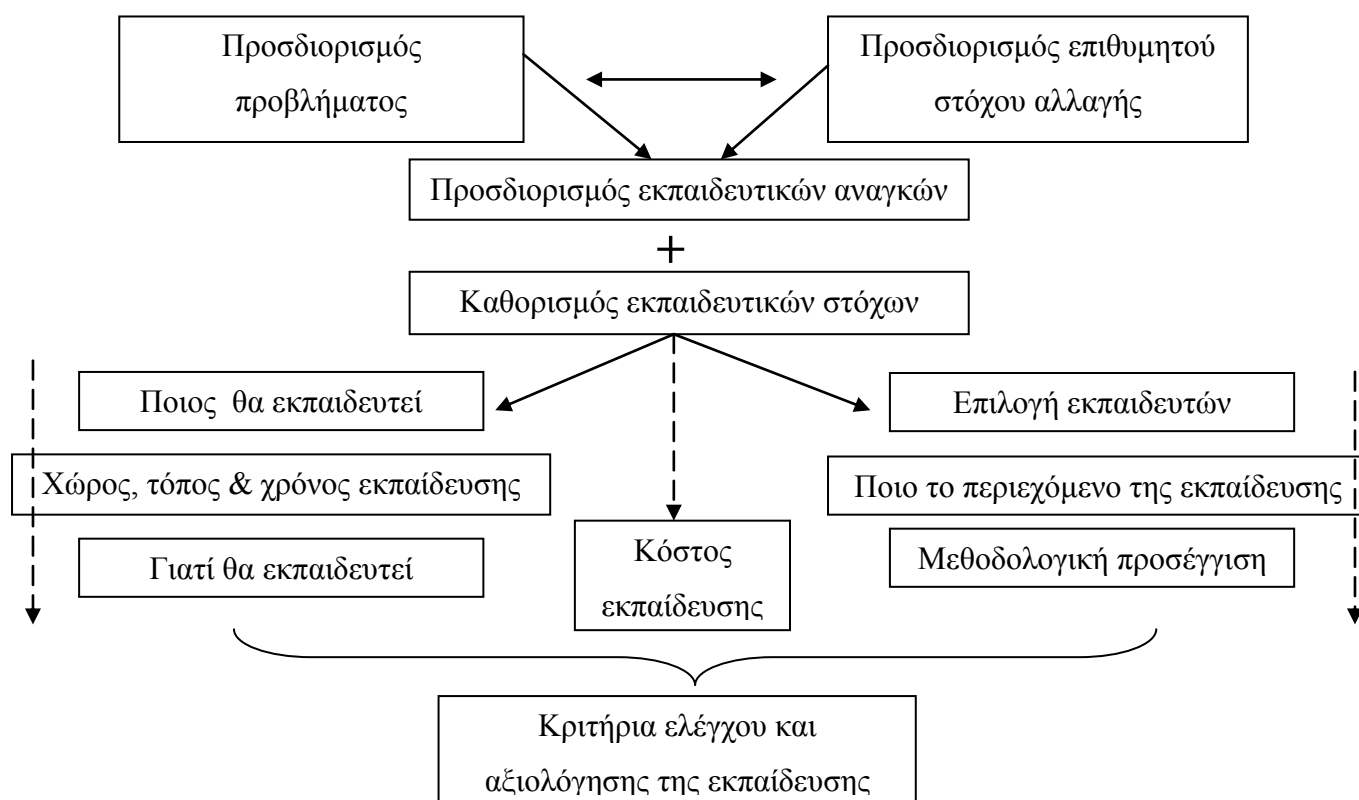
- Η αλλαγή που προσδοκεί ο οργανισμός, η οποία θα είναι προϊόν μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας και πολλές φορές είναι δύσκολο να μετρηθεί ή να δικαιολογηθεί από την εκπαίδευση και όχι από κάποιον άλλο παράγοντα, όπως λόγω χάρη η αύξηση των αμοιβών (Dirani, 2012; Arthur & Bennett, 2003).
- Επιπροσθέτως ο εκπαιδευτής και η επιχείρηση οφείλουν να λάβουν υπόψη τους ότι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ένας ενήλικας είναι διαφορετικός από αυτόν ενός παιδιού καθώς ο ενήλικας κινητοποιείται από προβλήματα που θέλει να επιλύσει, από προσωπικές εμπειρίες και γενικώς η μάθηση έρχεται ως δεύτερη υποχρέωση πίσω από άλλες στην ζωή του (Gusdorf, 2009).
- Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων οι επιχειρήσεις θεωρούν την εκπαίδευση ως κόστος και όχι ως επένδυση (Ξηροτύρη, 2010) παρόλο που οι έρευνες καταδεικνύουν πως η εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει την απόδοση του οργανισμού και του προσωπικού (Blume, κ. συν., 2010; Gomez, κ.συν., 2004), αν και φαίνεται ότι το είδος της εκπαίδευσης παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό (Aragon-Sanchez, κ. συν., 2003).

Τα στοιχεία αυτά επιδρούν στην δημιουργία του προτύπου εκπαίδευσης η διαφορετικά το σχέδιο εκπαίδευσης που καταρτίζει το τμήμα ανθρωπίνων πόρων και ο οργανισμός. Η βιβλιογραφία παρέχει τα απαραίτητα βήματα ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού προγράμματος. Το πρωταρχικό βήμα είναι ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών (Armstrong, 2006; Ξηροτύρη, 2010; Atchade, 2000; Wilson, 1999), που βασίζεται στον προσδιορισμό του προβλήματος που θέλει να επιλύσει ο οργανισμός, τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων και τα σημεία ταύτισής τους (Wilson, 1999; Scholefield,

1993; Brown, 2002). Δεύτερο βήμα που οφείλει να κάνει ο οργανισμός είναι να εντοπίσει ποια τμήματα του οργανισμού και ποιοι εργαζόμενοι χρειάζονται εκπαίδευση. Η επιλογή τους πρέπει να γίνει βάσει κριτηρίων όπως η λόγου χάρη η παραγωγικότητα, η απόδοση ή οι ανάγκες της επιχείρησης (Brown, 2002; Hughey & Mussnug, 1997). Έχοντας καθορίσει το ποιος και σε ποιο τομέα πρέπει να εκπαιδευτεί, η επιχείρηση οφείλει να απαντήσει σε μια σειρά από ερωτήματα που αφορούν τον σχεδιασμό, την εκτέλεση του εκπαιδευτικού προγράμματος, τον τρόπο αξιολόγησης του προγράμματος αλλά και κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι έχουν μεταφέρει τις αποκτηθείσες γνώσεις στην εργασία τους (Dirani, 2012).

Σχήμα 2.5

Πρότυπο μοντέλο κατάρτισης εκπαιδευτικού προγράμματος



Πηγές: (Armstrong, 2006; Brown, 2002; Scholefield, 1993; Nadler & Nadler, 2012)

2.9 Προσδιορισμός προβλήματος, εκπαιδευτικών αναγκών και των στόχων

Η εκπαίδευση όπως προαναφέρθηκε μπορεί να αποτελέσει μια επένδυση χαμηλότερου κόστους και ρίσκου με θετικές επιπτώσεις στην συνολική λειτουργία της επιχείρησης, δημιουργώντας εσωτερική αξία, αν και μόνο όταν αυτή ταυτίζεται με τις ανάγκες και τους στόχους της επιχείρησης (Denby, 2010). Υπάρχουν δύο στάδια αναγκών: ο προσδιορισμός του προβλήματος (εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο οργανισμού) και ο προσδιορισμός του επιπέδου απόδοσης (εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο τμήματος & ατόμων) και γνώσεων των εργαζομένων (Nadler & Nadler, 2012). Ουσιαστικά, η ανάλυση αναγκών είναι τόσο μια προσπάθεια διάγνωσης των ελλείψεων σε ατομικό και επιχειρησιακό επίπεδο, όσο και η εύρεση και εφαρμογή της καλύτερης δυνατής λύσης των προβλημάτων αυτών (Goldstein, 1986 οπ. ανάφ. στο Iqbal & Khan, 2011). Τα παραπάνω δυο επίπεδα ακολουθούν μια αλληλουχία ενεργειών σχετικές με τον προσδιορισμό των αναγκών.

1. Συλλογή πληροφοριών: Ο οργανισμός, μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, στατιστικών στοιχείων, ανατροφοδότηση από τα τμήματα και τους πελάτες, καθώς και υπάρχουσες βάσεις δεδομένων με τις δεξιότητες των εργαζομένων συλλέγει πληροφορίες σχετικά με την υπάρχουσα κατάσταση και τις ανάγκες του οργανισμού και των εργαζομένων (Denby, 2010; Barbazette, 2006).
2. Ανάλυση των δεδομένων: Στόχος της ανάλυσης είναι να καθοριστούν τρία βασικά είδη εκπαιδευτικών αναγκών → Γενικών δεξιοτήτων, ατομικών αναγκών και οργανικών αναγκών, όπως και το αν οι ανάγκες αυτές είναι μελλοντικές, άμεσες ή σταθερά απαραίτητες για τον οργανισμό και τον εργαζόμενο (Murphy, 2015). Σε αυτό το βήμα μπορεί να φανεί χρήσιμη η αξιοποίηση ειδικών πινάκων (Σχ. 2.6) που επιτρέπουν την εύκολη καταγραφή των προηγούμενων στοιχείων (Gupta, Sleezer & Russ-Eft, 2007). Παραδείγματα αποτελούν το Barriers to Performance Model (BPM) και το Organization Elements Model (OEM).

Σχήμα 2.6

Barriers to Performance Model (BPM)

Εμπόδια Απόδοσης	Ερωτήσεις σχετικές με τα εμπόδια απόδοσης
Δεδομένα	Έχει ο εργαζόμενος τα απαραίτητα στοιχεία ή πληροφόρηση ώστε να είναι αποτελεσματικός στην εργασία του;
Εργαλεία	Έχει ο εργαζόμενος όλα τα απαραίτητα μέσα για να διεκπεραιώσει αποτελεσματικά την εργασία του;
Αμοιβές	Το επίπεδο αμοιβών είναι δίκαιο και βασισμένο στην απόδοση;
Γνώσεις	Ποιες γνώσεις είναι απαραίτητες για την εργασία και σε ποιες εμφανίζουν κενά οι εργαζόμενοι;
Δεξιότητες	Ταιριάζουν οι πνευματικές, σωματικές και συναισθηματικές δεξιότητες του εργαζομένου με την αντίστοιχη θέση εργασίας;
Κίνητρο	Έχει το απαραίτητο κίνητρο ο εργαζόμενος να είναι αποδοτικός στην εργασία του;

Σχήμα 2.7

Organization Elements Model (OEM)

	Τροφοδοσίες	Διαδικασίες	Υπηρεσίες	Απόδοση	Αποτελέσματα
Πώς θέλουμε να είναι					
Πώς είναι στην πραγματικότητα					

*Τροφοδοσίες: Πρώτες ύλες του οργανισμού *Διαδικασίες: Πώς λειτουργεί ο οργανισμός

*Υπηρεσίες: Τι παράγει ή παρέχει η επιχείρηση *Απόδοση: Η τελική παροχή των προϊόντων και οι

ενέργειες στην αγορά *Αποτελέσματα: Οι συνέπειες στην αγορά, στην κοινωνία και στον πελάτη

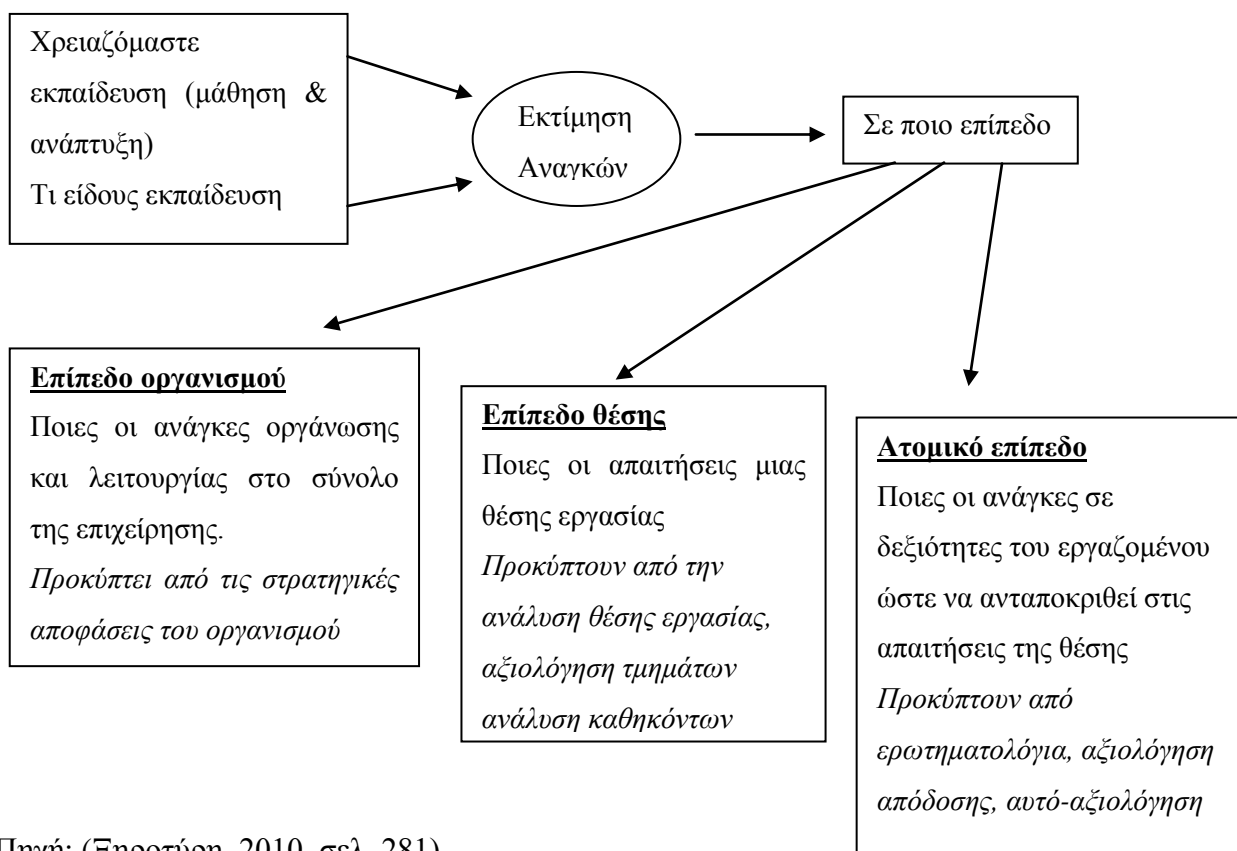
Πηγές: (Gupta, Sleezer & Russ-Eft, 2007)

3. Αξιολόγηση δεδομένων και καταγραφή αποτελεσμάτων: Τα δεδομένα που έχουν αναλυθεί συνθέτουν την γενική εικόνα του οργανισμού, όπως και την γενική εικόνα των αναγκών του σε άυλο κεφάλαιο. Τα δεδομένα, μέσα από τις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, θα πρέπει να απαντούν στα εξής

βασικά ερωτήματα (Barbazette, 2006): -- Είναι το πρόβλημα αποτέλεσμα έλλειψης εκπαίδευσης – Πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε αυτή την έλλειψη – Θα καλύψει το κενό αυτό η εκπαίδευση ή όχι – Γιατί πρέπει να πραγματοποιηθεί αυτή η εκπαίδευση – Είναι το κόστος του εκπαιδευτικού προγράμματος μεγαλύτερο από το κόστος που προκαλεί και θα προκαλεί αυτή η έλλειψη στον οργανισμό – Ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά με το πέρας της εκπαίδευσης – Πώς πρέπει να γίνεται σωστά μια εργασία – Πώς μπορεί μια εργασία να αποκτήσει διδακτικό περιεχόμενο – Ποιος θα εκπαιδευτεί – Τι πρέπει να γνωρίζουμε για το εκπαιδευόμενο προσωπικό, ώστε το πρόγραμμα να είναι πιο αποτελεσματικό – Ποιο τμήμα ή ποιους άλλους μπορεί να ωφελήσει η εκπαίδευση αυτή – Που και πότε θα γίνει η εκπαίδευση – Ποια μορφή πρέπει να λάβει – Πώς θα πραγματοποιηθεί. Τα παραπάνω βήματα συνοψίζονται από την Ξηροτύρη (2010) συνδυάζοντας βιβλιογραφικά στοιχεία από τους Armstong (2006), Smith (2006), Noe (2010) και Wilson (2005).

Σχήμα 2.8

Πρότυπο ανάλυσης εκπαιδευτικών αναγκών



Πηγή: (Ξηροτύρη, 2010, σελ. 281)

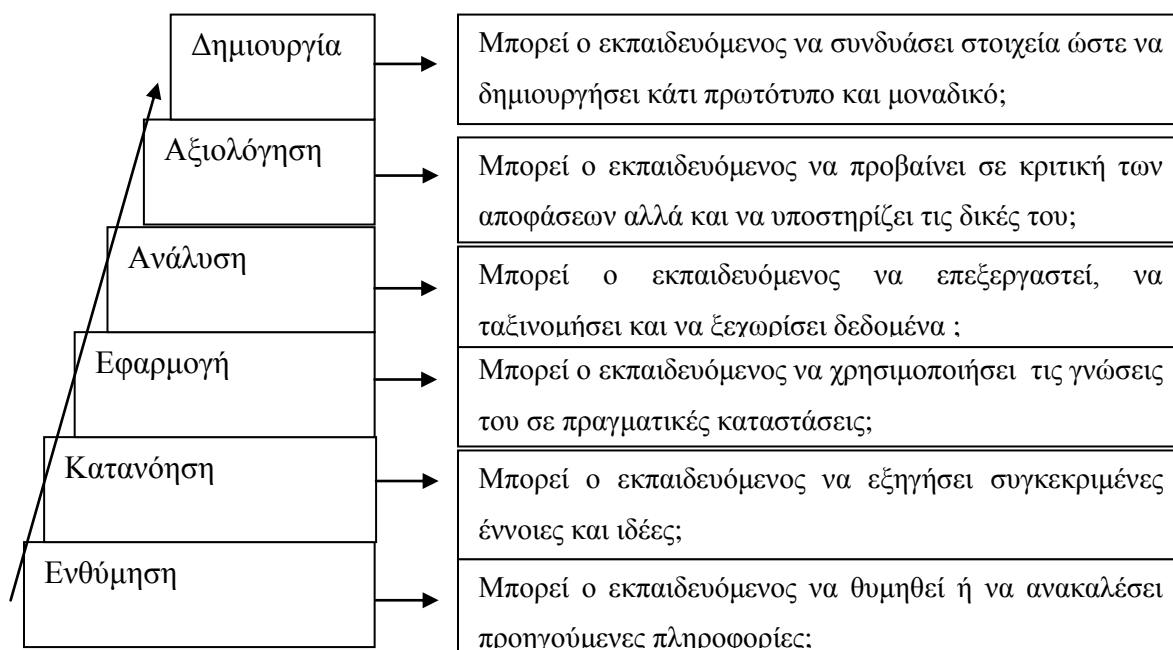
2.10 Διδακτικός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Α μέρος: Διδακτική διαδικασία

Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα μάθησης για το άτομο και παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού από τον εκπαιδευτή. Οι σπουδαιότερες ταξινομίες μάθησης είναι αυτές του Gagne (1965), όπως αναφέρεται μέσα από τους Jonassen & Grabowski (2011), Gange και συνεργάτες (1992), και η αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (2001) μέσα από τον Krathwohl (2002), αλλά και των Miranda & Airasian (2002). Ο Gagne (1985) ταξινόμησε τα μαθησιακά αποτελέσματα σε πέντε κατηγορίες, τα οποία εμπίπτουν στους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς τομείς, όπως συζητήθηκε προηγουμένως. Τα πέντε μαθησιακά αποτελέσματα περιλαμβάνουν: τις διανοητικές δεξιότητες, τη γνωστική στρατηγική, τις λεκτικές πληροφορίες, τις κινητικές δεξιότητες και τη στάση ή κινητικές δεξιότητες. Οι διανοητικές δεξιότητες, η γνωστική στρατηγική και οι λεκτικές πληροφορίες βρίσκονται στον γνωστικό τομέα. Οι κινητικές δεξιότητες βρίσκονται στον ψυχοκινητικό τομέα. Η στάση είναι ο συναισθηματικός τομέας

Σχήμα 2.9

Αναθεωρημένη ταξινόμια μάθησης του Bloom



Πηγές: (Kratwohl, 2002; Miranda & Airasian, 2002)

Ο εκπαιδευτής ενημερώνει τον εκπαιδευόμενο σχετικά με το ποιος είναι ο στόχος της εκπαίδευσης και τι περιμένει από αυτόν κατά την διάρκειά της. Αυτή η συμφωνία αποτελεί το λεγόμενο μαθησιακό συμβόλαιο (Armstrong, 2006). Εφόσον γίνει κατανοητό, τότε είναι ώρα για το επόμενο βήμα κατά το οποίο γίνεται α) επιλογή των διδακτικών τεχνικών και β) η σύνταξη ενός σχεδίου εκπαίδευσης όπου περιλαμβάνονται αναλυτικά (Χατζηδήμου, 2012; Ματσαγγούρας, 2001, Baundrit, 2007)

1. το αντικείμενο εκπαίδευσης,
2. οι διδακτικοί στόχοι,
3. το μαθησιακό περιβάλλον,
4. οι προαπαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις των εκπαιδευομένων,
5. το οργανωτικό σκέλος της εκπαίδευσης (μέθοδος, τεχνικές, δραστηριότητες),
6. τα μέσα εκπαίδευσης,
7. η αξιολόγηση της εκπαίδευσης μετά το πέρας της,
8. το διάγραμμα ροής χρόνου εκτέλεσης της εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτής οφείλει να εφαρμόζει κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης βασικές αρχές μάθησης, όπως αναφέρεται από την Ξηροτύρη (2010) σελ. 295, που εμπεριέχουν σαφείς οδηγίες, επίδειξη πρότυπης συμπεριφοράς, ενεργό συμμετοχή εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων, αναπληροφόρηση, πρακτική εφαρμογή, επιστροφή και εφαρμογή των γνώσεων στην θέση εργασίας..

B μέρος: Εκπαιδευτής

Ο εκπαιδευτής ή οι εκπαιδευτές αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος της επιχείρησης καθώς αποτελούν την βάση για την επιτυχία, ειδικά μέσα στον χώρο της εργασίας όπου υπάρχει η πίεση του χρόνου και του ανταγωνισμού. Σύμφωνα με τον Sims (1990) το είδος της εκπαίδευσης και ο τρόπος διαχείρισής της από τον εκπαιδευτή συμβάλλουν στην καλύτερη απόδοση των εκπαιδευομένων. Αυτή η αντίληψη ερευνήθηκε από τους Gosh κ. συν. (2012) , Harris κ. συν. (2014), όπως και από τους Towler & Dipboye (2001), αλλά και Wolters (2004) όπου κατέδειξαν τους πιο σημαντικούς παράγοντες επιρροής ενός εκπαιδευτή στην αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος:

- Ακριβής επεξήγηση εννοιών
- Στενή καθοδήγηση σε πρακτικά θέματα
- Ικανότητα να διατηρεί ενδιαφέρουσα και ζωντανή την εκπαίδευση
- Αμεσότητα στην επικοινωνία
- Διατήρηση του εκπαιδευτικού στόχου
- Δημιουργία κινήτρου στους εκπαιδευόμενους

Ο εκπαιδευτής, που κατέχει τα παραπάνω στοιχεία, θα είναι σε θέση να εκτελέσει αποτελεσματικά το στόχο του. Παρόλα αυτά, επειδή η εκπαίδευση αφορά ενήλικα εργαζόμενα άτομα, θα πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψη τα εξής στοιχεία: α) την ηλικία των εκπαιδευομένων β) την κατανομή του φύλου ανάμεσα στους εργαζόμενους γ) το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, δ) την κατανομή της ιεραρχίας, ε) το εργασιακό περιβάλλον (Atchade, 2000).

2.11 Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το τελικό στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά στην αξιολόγηση της ίδια της εκπαίδευσης και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της και εάν ναι, πόσο ικανοί είναι πλέον οι εργαζόμενοι να μεταφέρουν τις αποκτηθείσες γνώσεις στην εργασία τους. Σύμφωνα με τις έρευνες, η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος γίνεται σε 4 επίπεδα (Armstrong, 2006; Noe, 2010) βασισμένα στις έρευνες του Kilpatrick (1977,1978,1985), καθώς φαίνεται να αποτελεί την πιο δημοφιλή μέθοδο αξιολόγησης (Alliger & Janak, 1989; Bell κ. συν., 2003).

1. Αντιδράσεις των εκπαιδευομένων

Αφορά την εκτίμηση του βαθμού χρησιμότητας του προγράμματος από τους συμμετέχοντες και συνήθως ως ανατροφοδότηση χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια, **τεστ αυτο-αξιολόγησης** ή focus group. Παρόλα αυτά, δεν κρίνεται απαραίτητο ότι η προσωπική άποψη του εκπαιδευόμενου για το πρόγραμμα αντικατοπτρίζει την αποτελεσματικότητά του. (Bell κ. συν., 2003). Στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι τα αποτελέσματα είναι αντικρουόμενα καθώς διαφορετικές έρευνες είτε καταδεικνύουν την σχέση μεταξύ θετικών ή αρνητικών

αντιδράσεων και γνώσης ή καμία σχέση μεταξύ των δύο παραγόντων (Carugati, κ. συν., 2010).

2. Έλεγχος απόκτησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων

Με την ολοκλήρωση ενός προγράμματος γίνεται αξιολόγηση των εργαζομένων ώστε να διαπιστωθεί το νέο επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο έλεγχος λαμβάνει χώρα σε τρία βασικά στάδια: α) πριν την έναρξη της εκπαίδευσης β) κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης γ) με το πέρας της εκπαίδευσης. Έτσι ο εκπαιδευτής μπορεί να συγκρίνει την ύπαρξη προόδου στον εκπαιδευόμενο στην διάρκεια του χρόνου (Pineda, 2010). Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτής μπορεί να δημιουργήσει μέσα από την χρήση των δεδομένων του ελέγχου μια βάση σύγκρισης της απόδοσης των συμμετεχόντων, η οποία κρίνεται ως στοιχείο αξιοπιστίας της εκπαίδευσης (Griffin, 2010). Πρέπει να σημειωθεί το γεγονός ότι για σαφή αποτελέσματα τα τεστ που πραγματοποιούνται πριν και μετά την εκπαίδευση οφείλουν να κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος δηλαδή ο χρόνος, οι συνθήκες και σε ένα ποσοστό το επίπεδο να είναι παρόμοια (Phillips & Phillips, 2016).

3. Αλλαγή της συμπεριφοράς

Ουσιαστικά πρόκειται για την αλλαγή συμπεριφοράς στον τρόπο εργασίας σε όλα τα επίπεδα (πρακτικό και πνευματικό) όταν ο εκπαιδευόμενος επιστρέψει στον χώρο εργασίας (Armstrong, 2006). Επιπλέον η αλλαγή της συμπεριφοράς λόγω της εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογείται και βάση της διάρκειας της οποίας ο εργαζόμενος διατηρεί τις νέες γνώσεις σε εφαρμογή (Baldwin & Ford, 1988). Ωστόσο υπάρχει η περίπτωση που ο εργαζόμενος να μην αντιμετωπίσει καταστάσεις οι οποίες απαιτούν την εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων και συνεπώς χρειάζεται ένα εύλογο χρονικό περιθώριο, ώστε να παρατηρηθεί κάποια σημαντική αλλαγή (Wang & Wilcox, 2006).

4.Αποτελέσματα στην επιχείρηση

Η επίδραση της εκπαίδευσης στα αποτελέσματα της επιχείρησης αποτελεί ένα από τα πιο περίπλοκα και δύσκολα κομμάτια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς κατά τους Wang & Wang (2005) οπ. ανάφ.. στο Wang & Wilcox (2006) αυτό οφείλεται στη προσπάθεια της επίδρασης ενός υποσυστήματος σε ένα γενικότερο σύνολο και όχι το αντίστροφο. Βασικές μέθοδοι καταγραφής της εκπαιδευτικής επίδρασης αποτελούν είτε η χρήση αριθμοδεικτών όπως ο ROI ή BCR σε 3 βασικές μορφές (αξιολόγηση της απόδοσης της επένδυσης και λόγος κόστους/ οφέλους αντίστοιχα) είτε μέσω καταγραφής της γενικότερης λειτουργίας του οργανισμού όπως οι σχέσεις, η ικανοποίηση των πελατών, η οργάνωση, ποσοστά ατυχημάτων και λαθών (Ξηροτύρη, 2010).

Συνηθέστερα, οι δύο βασικοί αριθμοδείκτες ποσοτικής αξιολόγησης ορίζονται ως εξής

$$BCR = \frac{\text{Λειτουργικά Αποτελέσματα €}}{\text{Κόστος Εκπαίδευσης €}}$$

$$ROI = \frac{\text{Λειτουργικά Αποτελέσματα €} - \text{Κόστος Εκπαίδευσης €}}{\text{Κόστος Εκπαίδευσης €}}$$

Το κόστος εκπαίδευσης κατά τους Noe (2010) αλλά και αρχικά Tsang (1997), αφορά σε δύο βασικά είδη: Το άμεσο και έμμεσο κόστος. Το άμεσο κόστος συνήθως αφορά μισθούς των εκπαιδευτών και υποστηρικτικού προσωπικού, απόκτηση, χρήση ή μίσθωση απαιτούμενου εξοπλισμού ή ακόμα και επισκευών ή έξοδα εκτός έδρας. Το έμμεσο κόστος περιλαμβάνει κυρίως τον χρόνο που αφιερώνει ο εργαζόμενος ή ο προϊστάμενος στην εκπαίδευση και όχι στην εργασία (είτε ως εκπαιδευόμενος, είτε ως εκπαιδευτής). Οι παραπάνω κλίμακες αποτελούν τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες στην αξιολόγηση επιχειρηματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διότι εμφανίζονται στην πλειοψηφία των διάφορων μοντέλων, αν και γίνονται πιο σαφείς μέσω του μοντέλου του Killpatrick (Bell κ. συν., 2003). Παρόλα αυτά, υπάρχουν επιπλέον εναλλακτικά μοντέλα αξιολόγησης όπως:

- Μοντέλο Αξιολόγησης Διαφορών (Discrepancy Evaluation Model)

Στη μέθοδο αυτή ο αξιολογητής χωρίζει την αξιολόγηση σε 5 τμήματα : α) Σχεδιασμό β) Εισαγωγή γ) Διαδικασία δ) Παραγωγή στ) Ανάλυση Κόστους. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης συμφωνούνται μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ενώ συγκεκριμένα καθορίζονται ποιες θα πρέπει να είναι οι επιθυμητές αλλαγές στην εργασιακή συμπεριφορά και στην απόδοση του οργανισμού (Provus, 1971; Madaus, Scriven & Stufflebeam, 2012).

- Μοντέλο Συνδιαλλαγής (Transaction Model)

Κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής ζητά συνεχώς ανατροφοδότηση με το πέρας σημαντικών δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασισμένη είτε σε προσυμφωνημένους μαθησιακούς στόχους είτε ελεύθερα κατά την κρίση του (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 2012).

- Μοντέλο Ελεύθερης Στοχοθέτησης (Goal Free Model)

Στο μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτής εξετάζει πώς το πρόγραμμα αποδίδει και πώς μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των πελατών του οργανισμού. Κυρίως δίνεται βάση στην συλλογή δεδομένων και την περαιτέρω επεξεργασία τους από τον εκπαιδευτή (Scriven, 1991). Κάποιοι ερευνητές σημειώνουν πώς ο εκπαιδευτής εάν δεν γνωρίζει επαρκώς την αγορά στην οποία απευθύνεται η επιχείρηση μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα και συνεπώς ο εκπαιδευτής θα πρέπει να αποτελεί αντικειμενικό κριτή των δεδομένων (Wholey, Hatrey & Newcomer, 1994)

- Συστηματική Αξιολόγηση (Systematic Evaluation)

Βασικός στόχος της συστηματικής αξιολόγησης είναι να βρεθεί ο βαθμός στον οποίο η εκπαίδευση έχει συνεισφέρει στον στρατηγικό σχεδιασμό του οργανισμού (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 2012). Για να το πετύχει θέτει τα εξής ερωτήματα: α) αν το

πρόγραμμα επηρεάζει το επιθυμητό κοινό β) αν είναι αποτελεσματικό γ) ποιο το συνολικό κόστος δ) αν είναι αποτελεσματικό ως προς το κόστος (Bramley & Kitson, 1994).

- Οιονεί Νομική Προσέγγιση (Quasi-Legal Approach)

Αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε απόψεις και δηλώσεις των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Ο αξιολογητής του προγράμματος καλεί όλους όσους συμμετείχαν (εργαζόμενους, εκπαιδευτές, διοργανωτές, focus group πελατών κλπ) και θέτει ερωτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την εξέλιξή του. Έπειτα, καταγράφει και αναλύει τις προηγούμενες δηλώσεις (Singh, 2013)

- Αξιολόγηση Στοχοθετημένης Βελτίωσης (Improvement-Oriented Approach /CIPP)

Η μεθοδολογία αυτή έχει προταθεί από τον Stufflebeam το 1985 και βασική αρχή της είναι η βελτίωση του προγράμματος και όχι απλά η αξιολόγηση του. Αποτελείται από τέσσερα βασικά στοιχεία α) περιεχόμενο της εκπαίδευσης: Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών και εκπαιδευτικοί στόχοι β) δεδομένα: Τα στοιχεία εκείνα που απαιτούνται για την εκτέλεση του προγράμματος γ) διαδικασία της εκπαίδευσης: Η συνεχής ανατροφοδότηση κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης ώστε οι συμμετέχοντες και ο εκπαιδευτής να μπορούν συνεχώς να βελτιώνονται δ) αποτελέσματα: Αξιολόγηση και ανάλυση όλων των σχετικών δεδομένων όπως η απόδοση των εργαζομένων, οι συμπεριφορές ή ικανοποίηση των πελατών (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 2012; Darussalam, 2010).

- Συνεχώς Αξιολογούμενη Εκπαίδευση (Continuing Education Evaluation)

Το μοντέλο αυτό προέρχεται από τον Cervero και απαρτίζεται από διάφορες ερωτήσεις γύρω από επτά βασικά κριτήρια αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Cervero & Rottet, 1984). Οι κατηγορίες αυτές δεν κινούνται ιεραρχικά, ενώ αν και θεωρείται το πιο ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης, η εφαρμογή του είναι περίπλοκη και δύσκολη.

1. Σχεδιασμός του προγράμματος και εφαρμογή
2. Συμμετοχή του εκπαιδευόμενου
3. Ικανοποίηση του εκπαιδευόμενου
4. Γνώσεις και δεξιότητες του εκπαιδευόμενου
5. Χρήση των γνώσεων με το πέρας του προγράμματος
6. Αποτέλεσμα της χρήσης των αποκτηθέντων γνώσεων
7. Χαρακτηριστικά του προγράμματος σχετικά με τα επιχειρησιακά αποτελέσματα

Τέλος στην βιβλιογραφία γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση βασίζεται σε εκπαιδευτικούς στόχους που μπορεί να αφορούν τον εκπαιδευόμενο, το ίδιο το πρόγραμμα και την επιχείρηση και αποτελεί μια μεθοδολογική προσέγγιση απόδοσης. Από την άλλη μεριά η αποτελεσματικότητα αφορά στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως έννοια και λειτουργία από το πώς μεταδίδεται η γνώση μέχρι το πώς γίνεται αποδεκτή από τον εκπαιδευόμενο (Alvarez, Salas & Garofano, 2004).

2.12 Αξιολόγηση της απόδοσης εργαζομένων

Η αποτελεσματική χρήση των ανθρώπινων πόρων αποτελεί υποχρέωση κάθε οργανισμού καθώς η ποιότητα και η ποσότητα του παραγόμενου έργου είναι κρίσιμα στοιχεία επιτυχίας του οργανισμού αλλά και του εργασιακού βίου του εργαζομένου (Ackoff, 1995, Montana & Charnov, 2002). Συνήθως, η αξιολόγηση ή η εκτίμηση της απόδοσης αφορούν το εύρος των καθηκόντων των εργαζομένων και κατά πόσον αποτελεσματικά ήταν σε θέση να τα εκτελέσουν (Shaout & Yousiff, 2014). Πρακτικά όπως αναφέρει και το Advisory, Conciliation and Arbitration Service (2010) της Μεγάλης Βρετανίας η αξιολόγηση εμπεριέχει την συστηματική κατηγοριοποίηση διαφορετικών εργασιών ανά βαθμό σημαντικότητας στην επιχείρηση, κάτι το οποίο πηγάζει από τα διαφορετικά μισθολογικά επίπεδα. Στο ίδιο μοτίβο κινείται και ο ορισμός που δίνουν οι Armstrong κ. συν., (2003), καθώς η εκτίμηση της απόδοσης πέρα από τον εσωτερικό καθορισμό της αξίας μιας εργασίας επιτρέπει επιπλέον την δημιουργία *συσχετίσεων*, αλλά και την βάση για *δίκαιο μισθολογικό σύστημα* εντός του οργανισμού. Οι ορισμοί, ωστόσο, δεν προσδιορίζουν αποτελεσματικά ποια

είναι τα πραγματικά οφέλη από την εφαρμογή της αξιολόγησης, στοιχεία τα οποία αναφέρονται αναλυτικά από τους Phillips & Phillips (2016):

- Κατανόηση του βαθμού επίδρασης μιας εργασίας στα επιχειρησιακά αποτελέσματα.
- Δυνατότητα δικαιολόγησης δαπανών και εξόδων για σχετικές δραστηριότητες τμημάτων όπως εκπαίδευση, αγορές υλικού ή μισθολογικές προσαρμογές.
- Πληροφορίες απαραίτητες για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης, καθώς και διαχωρισμό των απαραίτητων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τις μη απαραίτητες.
- Αναγνώριση και βελτίωση προβληματικών διαδικασιών της επιχειρησιακής λειτουργίας.
- Ενίσχυση της αξιοπιστίας και της ποιότητας του προσωπικού.
- Βελτίωση των υπηρεσιών και αύξηση της ικανοποίησης του πελάτη.

Ουσιαστικά τα οφέλη της αξιολόγησης συμπίπτουν με τους στόχους τους οποίους θέτει και προσπαθεί να επιλύσει. Η ταύτιση αυτή δημιουργεί τις συνθήκες για τον προσδιορισμό της σχετικής αξίας κάθε εργασίας, της δίκαιης μισθολογικής ανταπόδοσης και του ορθολογικό καταμερισμό των ευθυνών εντός του οργανισμού (Armstrong, 2006).

2.13 Κατηγορίες και μέθοδοι αξιολόγησης

Οι Shaout & Yousif (2014) όπως και οι Aggarwal & Thakur (2013) κατηγοριοποιούν την αξιολόγηση απόδοσης σε δύο δομές βάσει της προσέγγισης δεδομένων που χρησιμοποιούν. Α) Παραδοσιακές μεθόδους Β) Σύγχρονες μεθόδους. Στο πλαίσιο των σύγχρονων μεθόδων περιλαμβάνονται και οι μέθοδοι ασαφών συνόλων βασισμένες στις θεωρίες του Zadeh (1965). Επιπλέον παρόμοια κατηγοριοποίηση χρησιμοποιεί ο Armstrong (2006) και ο Armstrong κ. συν., (2003) καθώς διαχωρίζει την αξιολόγηση σε α) αναλυτικές μεθόδους και β) σε μη αναλυτικές μεθόδους. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι οι πρώτες αξιολογούν την θέση εργασίας βάσει ορισμένων παραγόντων ενώ οι δεύτερες συγκρίνουν διαφορετικές θέσεις εργασίας χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τους εσωτερικούς παράγοντες κάθε εργασίας. Αντιθέτως, οι Noe (2010) και Ξηροτύρη (2010) παραθέτουν συγκεκριμένα τέσσερις βασικές κατηγορίες αξιολόγησης :

1. Μέθοδοι σύγκρισης

Η αξιολογική διαδικασία περιλαμβάνει την σύγκριση διαφορετικών εργαζομένων και την κατανομή τους βάσει κατάταξης.

2. Μέθοδοι σταθερών κριτηρίων

Βαθμολόγηση των εργαζομένων σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια και χαρακτηριστικά.

3. Μέθοδοι ποιοτικής ανάλυσης

Καταγραφή και ανάλυση γεγονότων που επηρεάζουν άμεσα την έκβαση της εργασίας. Γίνεται έλεγχος της συχνότητας και ποιότητας κατά τις οποίες τα στοιχεία αυτά εμφανίζονται στην εργασία του ατόμου.

4. Μέθοδοι ποσοτικής ανάλυσης

Γίνεται εκτίμηση και ανάλυση των χαρακτηριστικών του εργαζομένου σε ποσοτικά δεδομένα και κλίμακες βαθμολόγησης.

Παρακάτω παρουσιάζονται ειδικότερα οι επιμέρους μέθοδοι αξιολόγησης προσωπικού, όπου εμπεριέχονται στις παραπάνω γενικές κατηγορίες. Στον Πίνακα 2.1 χρησιμοποιούνται οι διεθνείς ορολογίες των μεθόδων, ώστε να είναι κατανοητές και ευκολότερα προσβάσιμες για τον αναγνώστη.

Πίνακας 2.1

Μέθοδοι αξιολόγησης απόδοσης εργαζομένων

#	Μέθοδος Αξιολόγησης	Περιγραφή
1	Ranking Procedures	Η μέθοδος της <i>κάθετης κατάταξης</i> κατηγοριοποιεί τους εργαζομένους σύμφωνα με την απόδοσή τους, από τον καλύτερο προς τον χειρότερο (Ξηροτύρη, 2010).
2	Paired Comparison	Οι εργαζόμενοι συγκρίνονται ανά ζευγάρια μεταξύ τους ώστε για κάθε επιθυμητό χαρακτηριστικό να αναδειχθεί ο καλύτερος εργαζόμενος (Amiri, Bourouni, Jafari, 2009).
3	Graphing Rating Scales	Οι κλίμακες αξιολόγησης γραφικής απεικόνισης αποτυπώνουν το επίπεδο ενός χαρακτηριστικού σύμφωνα με κάποια κριτήρια, συνήθως 5 βαθμών αξιοποιώντας κλίμακες Likert (Drogomyretska, 2014).
4	Narrative Essay	Αυτή η μέθοδος αποτελεί μια απλή και υποκειμενική μορφή αξιολόγησης καθώς ο αξιολογητής καταγράφει και κρίνει ελεύθερα αλλά αναλυτικά τον αξιολογούμενο (Noe, 2010).
5	Checklist Absolute Standards	Ο αξιολογητής λαμβάνει μια λίστα όπου αναγράφονται προτάσεις οι οποίες περιγράφουν την επιθυμητή ενέργεια για ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό μιας εργασίας βαθμολογημένο σε κλίμακα είτε ποσοτική είτε ποιοτική. Στη συνέχεια ο αξιολογητής επιλέγει την βαθμολογία που χαρακτηρίζει τις ενέργειες του εργαζομένου σε αυτό το χαρακτηριστικό (Drogomyretska, 2014; Ξηροτύρη, 2010).
6	Critical Incident	Η μέθοδος των <i>κρίσιμων γεγονότων</i> βασίζεται στην καταγραφή και ανάλυση του τι εκτέλεσε σωστά ή λάθος ο εργαζόμενος. Πρώτα τίθενται τα πρότυπα απόδοσης, ύστερα γίνεται η παρατήρηση και τέλος η καταγραφή και ενημέρωση (Amudson, κ.συν., 2005)
7	Factors Comparison	Η μέθοδος της σύγκρισης παραγόντων συγκρίνει παράγοντες που συνεισφέρουν σε μια εργασία αναθέτοντας χρηματικές αξίας σε κάθε παράγοντα ανά θέση εργασίας σε σύγκριση με μια εργασία ως σημείο αναφοράς (Armstrong, κ. συν., 2003)
8	Point Factor Analysis	Η μέθοδος αυτή αποτελεί μια αναλυτική διαδικασία αξιολόγησης κατά την οποία μια εργασία αναλύεται στα επιμέρους χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την εκτέλεση της. Κάθε χαρακτηριστικό αξιολογείται βάση αριθμητικής κλίμακας. Το σκορ κάθε χαρακτηριστικού αθροίζεται με τα υπόλοιπα, δημιουργώντας ένα συνολικό σκορ (Armstrong, et.al., 2003)
9	Management By Objectives	Η επίτευξη αντικειμενικών στόχων απαρτίζεται συνήθως από 4 στάδια. 1.Καθορισμός των στόχων 2. Επίτευξη των στόχων. 3. Αξιολόγηση και 4. Επαναπροσδιορισμός στόχων. Η λογική της μεθόδου είναι απλή και βασίζεται μόνο σε ότι ποσοτικά μπορεί να μετρηθεί και να συγκριθεί (Shaout & Yousif, 2014; Noe, 2010)
10	Behavioral Anchored Rating Scale	Οι κλίμακες Αγκυροβολημένης Αξιολόγησης Συμπεριφοράς συνδυάζουν βασικές κλίμακες μέτρησης συμπεριφοράς μαζί με την μέθοδο κρίσιμων γεγονότων. Πρώτα καθορίζονται οι επιθυμητές πρότυπες συμπεριφορές και στη συνέχεια τοποθετούνται σε μια κλίμακα αξιολόγησης 5 ή 7 βαθμίδων (Amiri, Bourouni, & Jafari, 2009; Martin-Raugh; K. συν., 2016)
11	360 Degree	Η αξιολόγηση 360° βασίζεται σε μια ολική αξιολόγηση όπου κάθε εμπλεκόμενο μέλος στην εργασία του ατόμου μπορεί να προσφέρει χρήσιμα στοιχεία σχετικά με την εργασία, αλλά και τον ίδιο τον εργαζόμενο (Amiri, Borouni & Jafari, 2009)
12	720 Degree	Η αξιολόγηση 720° ουσιαστικά αποτελεί επέκταση των 360° και στοχεύει στην βαθύτερη παροχή ανατροφοδότησης σε όλα τα μέρη μιας αξιολόγησης. Εκτελείται σε 7 στάδια: 1.Ανατροφοδότηση προ αξιολόγησης 2.Αυτοαξιολόγηση 3.Αξιολόγηση από συναδέλφους 4.Αξιολόγηση από πελάτες 5.Αξιολόγηση από υφισταμένους 6.Αξιολόγηση προϊσταμένων 7.Τελική ανατροφοδότηση (Jency, 2016)

2.14 Σχεδιασμός και εκτέλεση της αξιολόγησης

Ο σχεδιασμός μιας αξιολόγησης για όλα τα μέρη της επιχείρησης από τον ίδιο τον εργαζόμενο, τις υπηρεσίες, την διεύθυνση, αλλά και τους πελάτες είναι μια διαδικασία που οφείλει να βασίζεται σε ορισμένες αρχές. Κατά τους Grigoroudis & Zorounidis (2011) ο οργανισμός οφείλει να δώσει σημασία : α) Ποιος θα εκτελέσει την αξιολόγηση β) Ποιος θα αξιολογήσει ποιόν γ) Ποιος θα προχωρήσει στον έλεγχο και ανάλυση των δεδομένων της αξιολόγησης ε) Πώς θα ερμηνευτούν και θα αξιολογηθούν τα αποτελέσματα. Τα ερωτήματα αυτά με την σειρά τους οδηγούν τον ερευνητή σε μια σειρά από προϋποθέσεις , απαραίτητες για την δημιουργία αξιόπιστης και αποτελεσματικής αξιολόγησης σύμφωνα με τους Smith, Gutzenhauer & Fielding (2010) όπως αναφέρεται σε Fekete & Rosenberg (2014):

- Καθορισμός εκείνων των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων που απαιτούνται από τον εργαζόμενο ώστε να του επιτρέψει να φέρει εις πέρας την εργασία.
- Καθορισμός κριτηρίων απόδοσης. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την διεκπεραίωση της εργασίας και μειώνουν την υποκειμενικότητα της αξιολογούμενης προσπάθειας.
- Δημιουργία επίσημης περιγραφής θέσης, όπου θα καταγράφονται και θα αναλύονται τα καθήκοντα της εργασίας, τα απαραίτητα προσόντα, στοιχεία σχετικά με την εργασία αλλά και ποιες είναι οι προσδοκίες από τον συγκεκριμένο εργαζόμενο ή ομάδα.

Ουσιαστικά, μια αξιόπιστη αξιολόγηση οφείλει να βασίζεται σε μια επαρκή και ολοκληρωμένη περιγραφή της θέσης εργασίας. Με αυτό τον τρόπο γίνεται ξεκάθαρο τι ζητάει η επιχείρηση από τον εργαζόμενο καθώς καθορίζονται τα καθήκοντα, τα προσόντα, οι δραστηριότητες, ο βαθμός ευθύνης και εξουσίας, ο βαθμός αυτενέργειας και τα πρότυπα συμπεριφοράς (Armstrong, κ. συν., 2003; Armstrong, 2006). Η περιγραφή των παραπάνω στοιχείων οδηγεί αυτόματα τον αξιολογητή ή τον υπεύθυνο ανθρωπίνων πόρων στην δημιουργία ενός ψυχογράφηματος εργασίας (Wilson, 2007). Πρακτικά, το εργασιακό ψυχογράφημα ή διαφορετικά η ανάλυση θέσης εργασίας αποτελεί την συλλογή και καταγραφή εκείνων των δραστηριοτήτων, γνώσεων, δεξιοτήτων αλλά και τεχνικών και περιβαλλοντικών δεδομένων ώστε ο εργαζόμενος να είναι αποτελεσματικός στην εκτέλεση

της εργασίας του (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003). Για να κατασκευαστεί αποτελεσματικά αυτό το ψυχογράφημα είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν συγκεκριμένα βήματα σύμφωνα με τους Konz & Schneider (1989) αλλά και τους Kleiner & Chang (2002).

- Προσδιορισμός των βασικών καθηκόντων μιας θέσης εργασίας. Πιθανόν να υπάρχουν πολλά βασικά αλλά και λιγότερο εμφανή καθήκοντα γεγονός που οδηγεί στην κατηγοριοποίηση τους σε ομάδες καθηκόντων. Τα στοιχεία μπορούν να προέλθουν από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατήρηση.
- Εξέταση του τρόπου διεκπεραίωσης των καθηκόντων
- Εξέταση της ευθύνης και σημαντικότητας της θέσης εργασίας για τον οργανισμό
- Προσδιορισμός των φυσικών, κοινωνικών και οικονομικών απαιτήσεων της εργασίας
- Προσδιορισμός των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση της εργασίας.

Όλα τα προηγούμενα στοιχεία μπορούν να αποκτηθούν μέσω ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, παρατηρήσεων, focus group αλλά και μεθόδους όπως των κρίσιμων γεγονότων ή ακόμα και από αναλύσεις ασαφών συνόλων. Συχνά οι βασικές ερωτήσεις που τίθενται στην κλασική μεθοδολογία περιγραφής θέσεων εργασίας σύμφωνα με τον Armstrong (2006), είναι: ποιος είναι ο τίτλος εργασίας, σε ποιον ανώτερο απευθύνεται, για ποιους υφιστάμενους είναι υπεύθυνος, ποιος είναι ο σκοπός της εργασίας, ποιες είναι οι δραστηριότητες κλειδιά της εργασίας, ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την εργασία, ποιες γνώσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες.

Παρόλα αυτά η παραδοσιακή ανάλυση θέσεων εργασίας τείνει να ενσωματωθεί σε σύγχρονες μεθόδους ανάλυσης όπως την (Competency Modeling) μοντελοποίηση δεξιοτήτων (Levine & Sanchez, 2009). Η μοντελοποίηση δεξιοτήτων αποτελεί μια συλλογή KSAO (Knowledge, Skills, Abilities & Other characteristics) –ουσιαστικά τα απαραίτητα στοιχεία της παραδοσιακής περιγραφής θέσης- με στόχο τον διαχωρισμό των πολύ καλών εργαζομένων από τους μέτριους, την εναρμόνιση των στρατηγικών της επιχείρησης με τις απαιτούμενες δεξιότητες και την συνεχή καταγραφή, παρατήρηση και ανάλυση της εξελικτικής πορείας των εργαζομένων (Campion, κ. συν., 2011). Η μοντελοποίηση δεξιοτήτων αποτελεί ένα εργαλείο αποτελεσματικής στρατηγικής, καθώς επιτρέπει στους

εργαζόμενους να κατανοήσουν καλύτερα τι ζητάει από αυτούς ο οργανισμός, έτσι ώστε να εναρμονιστούν οι στόχοι επιχείρησης και εργαζομένου (Werbel & DeMarie, 2005; Bowen & Ostroff, 2004)

2.15 Τα σφάλματα αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να βασίζεται σε συγκεκριμένα γεγονότα ή μεθόδους αλλά επιπλέον ο ανθρώπινος παράγοντας πάντα είναι ισχυρός και με μεγάλη επιρροή στις μεθόδους αυτές. Αυτή η «ανθρώπινη» πλευρά της αξιολόγησης αυξάνει την υποκειμενικότητα των αποτελεσμάτων και έτσι μπορεί να εμφανιστούν λάθη προκατάληψης (Phillips & Philips, 2016). Τα λάθη προκατάληψης μπορούν να πλήξουν την αξιοπιστία της αξιολόγησης. Ο πιο απλός λόγος αναξιόπιστης αξιολόγησης μπορεί να είναι η πιθανότητα κριτικής από τον αξιολογητή ή τον φόβο της κριτικής από τον αξιολογούμενο (McCain, 2016). Συνήθως τα συχνότερα προβλήματα σύμφωνα με τους Dreher & Drougherty (2001) μιας αξιολόγησης είναι τα εξής:

- Φαινόμενο φωτοστέφανου (Halo Effect)

Η τάση του ατόμου να αξιολογεί κάποιον σύμφωνα με το βαθμό συμπάθειας ή αντιπάθειας που τρέφει για αυτόν.

- Σφάλματα κεντρικής τάσης (Central Tendency Errors)

Η τάση του ατόμου να αξιολογεί άλλα άτομα κοντά στο μέσο όρο και όχι με ακραίες τιμές είτε για να αποφύγει την πιθανή αντίδραση του ατόμου, είτε γιατί θεωρεί ότι δεν μπορεί να κάνει επαρκή κριτική.

- Τάση επιείκειας (Leniency Error)

Η τάση του αξιολογητή να δίνει έμφαση μόνο στα θετικά ή τα αρνητικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου.

- Σφάλματα πρόσφατης λειτουργίας (Recency Errors)

Η τάση του αξιολογητή να κρίνει την συνολική απόδοση ενός ατόμου σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα γεγονότα και συμπεριφορές που γνωρίζει για αυτό.

- Τάση ταύτισης με το υποκείμενο (Similar-to-me Error)

Η πιθανότητα ο αξιολογητής να δείξει συμπάθεια στον αξιολογούμενο νιώθοντας ότι ταυτίζεται με την θέση του αξιολογούμενου, σαν να αξιολογούσε τον εαυτό του.

- Σφάλμα της πρώτης εντύπωσης (First Impression Error)

Το λάθος του αξιολογητή στο να διατηρεί την πρώτη εντύπωση ενός ατόμου σε όλη ή την μεγαλύτερη διάρκεια μιας αξιολόγησης.

Ο Noe (2010) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση πρέπει να πραγματοποιείται από πολλά άτομα και συγκριμένα από διαφορετικούς προϊστάμενους. Η Ξηροτύρη (2010) αναφέρει ότι η χρήση του προϊστάμενου ως αξιολογητή μπορεί να επιφέρει ένα είδος φοβίας στους υφισταμένους ή σε δύσκολη θέση τον ίδιο τον προϊστάμενο και έτσι να υποπέσει στα προαναφερόμενα σφάλματα. Από την άλλη μεριά όταν η αξιολόγηση πραγματοποιείται από εργαζόμενο προς εργαζόμενο τότε για την αποφυγή των παραπάνω σφαλμάτων θα πρέπει το εργασιακό κλίμα να είναι θετικό, ευχάριστο και συνεργατικό, κάτι το οποίο είναι ουτοπικό καθώς το κλίμα τείνει να είναι ανταγωνιστικό (Hutchinson κ. συν., 2009). Τέλος ο Harbour (2009, οπ. ανάφ. στο Fekete & Rosenberg, 2014) παρατήρησε το *παράδοξο της απόδοσης*. Η απόδοση των εργαζομένων έχει ένα συγκεκριμένο όριο, το οποίο φαίνεται μέσα από συχνές αξιολογήσεις και αυτό το όριο μπορεί να μεταβληθεί μόνο εάν υπάρξουν πρωτοποριακές αλλαγές, δηλαδή καινοτομίες.

2.16 Ανακεφαλαίωση

Το 2ο κεφάλαιο αποτελείται από δύο βασικά μέρη θεωρίας, το πρώτο μέρος αφορούσε την εκπαίδευση ενώ το δεύτερο στην αξιολόγηση προσωπικού. Όλα αρχίζουν από την αντίληψη πως η γνώση είναι δύναμη για τον οργανισμό. Η δύναμη αυτή μεταφράζεται στο γνωστικό κεφάλαιο της επιχείρησης, το οποίο κατέχουν οι εργαζόμενοι. Η αξιοποίηση αυτού του κεφαλαίου, πέρα του ανταγωνισμού και μέσω των λειτουργιών της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, δημιουργεί την ανάγκη για εκπαίδευση και αξιολόγηση. Πλέον, η γνώση αξιοποιείται και αναπτύσσεται.

Το ερώτημα όμως έγκειται στο πόσο αποτελεσματικά ο εργαζόμενος μπορεί να μεταφέρει τη νέα ή την υπάρχουσα γνώση στην εργασία του, με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει ευκολότερο και τι απαιτεί ως σχεδιασμό. Η ανάλυση αναγκών, ο καθορισμός στόχων, η χρήση διδακτικών μεθόδων και τεχνικών όπως και η τελική αξιολόγηση του συνολικού σχεδιασμού είναι βήματα της διαδικασίας ανάπτυξης και εκπαίδευσης του προσωπικού.

Πλέον, το μόνο που δεν πρέπει να παραλείπεται είναι η αξιολόγηση του προσωπικού. Η αξιολόγηση θα δώσει στοιχεία σχετικά με την εργασιακή απόδοση, καθώς εξετάζει τα καθήκοντα και τις δεξιότητες, βελτιώνει τις προβληματικές εσωτερικές διεργασίες, καθορίζει μισθολογικά πρότυπα, και σχέσεις ευθύνης. Για την εκτέλεση της αξιολόγησης υπάρχουν τεχνικές και πρότυπα ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων αλλά και να δίνεται η δυνατότητα εύκολης μέτρησης της απόδοσης. Οι ερευνητές, ωστόσο, αναφέρουν ότι πολλά αποτελέσματα πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσοχή, διότι λόγω της συναισθηματικής φύσης του ανθρώπου, μπορεί να υπάρχουν ακούσια ή εκούσια αλλοίωση των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Η ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΗ ΩΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

3.1 Εισαγωγή

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο κατασκηνωτικός θεσμός υπό το παιδαγωγικό, αλλά και το επιχειρηματικό πρίσμα, ενώ στη συνέχεια αναπτύσσεται αναλυτικά ο ρόλος του κύριου προσωπικού που εργάζεται στην κατασκήνωση. Βασικές έννοιες του κεφαλαίου είναι η κατασκήνωση, ο ρόλος της στη ζωή των παιδιών τόσο ως εκπαιδευτικός θεσμός όσο και ως κοινωνικός. Αυτός ο ρόλος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και το είδος των υπηρεσιών που προσφέρονται ενώ ταυτόχρονα πρέπει να αποτελεί την βασική αιτία εκπαίδευσης και ανάπτυξης του προσωπικού στην κατασκήνωση. Στο κυρίως κείμενο ο American Camp Association θα αναφέρεται για συντομία ως ACA.

3.2 Ο κατασκηνωτικός θεσμός

Η κατασκήνωση αποτελεί μια εμπειρία δημιουργικού χαρακτήρα, που στηρίζεται στην ομαδική ζωή και προσφέρει ευκαιρίες ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης στα παιδιά (ACA, 2007). Σύμφωνα με την Smith (2010), η θερινή κατασκήνωση άν και ξεκίνησε ως ένα κομμάτι της ψυχαγωγικής τάσης αργότερα εξελίχθηκε σε μια τάση πολιτισμού, καθώς ως ένα βιωματικό περιβάλλον προσφέρει ευκαιρίες μάθησης και αυτο-βελτίωσης. Αυτός ο χώρος που ονομάζεται κατασκήνωση είναι ένα περιβάλλον θετικών επιδράσεων, που μικρογραφεί το κοινωνικό περιβάλλον και επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους (Hallowel, 2009). Ουσιαστικά αποτελεί ένα είδος ψυχολογικής παρέμβασης, διότι το κατασκηνωτικό περιβάλλον σχεδιάζεται συστηματικά και με σκοπό να προκαλέσει στα άτομα το κίνητρο για μάθηση, αλλαγή και προσωπική βελτίωση, ενώ ταυτόχρονα παρέχει ευκαιρίες χαλάρωσης και χαράς (Misha, Michalski & Cummings, 2001).

Γενικά ο ακριβής ορισμός της κατασκήνωσης είναι δύσκολο να διατυπωθεί παρόλα αυτά από τις σχετικές έρευνες προκύπτει ότι η κατασκήνωση έχει ευεργετικές επιδράσεις στην ζωή των παιδιών, όπως την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της ανεξαρτησίας, της

κοινωνικότητας, της αυτοπεποίθησης και της περιβαλλοντικής συνείδησης (Hallowel, 2009; Nicodemus, 2007; ACA, 2005; Arnold, Bourdeau & Nagele, 2005; Henderson, Powell & Scalin, 2005). Κατά την ελληνική νομοθεσία και σύμφωνα με την απόφαση 99/35/EK της Επιτροπής της 9ης Δεκεμβρίου 1998 για τις διαδικασίες εφαρμογής της οδηγίας 95/57/EK, ως κατασκήνωση με την ευρεία έννοια μπορεί να οριστεί: «Οι τουριστικοί χώροι κατασκήνωσης περιλαμβάνουν συλλογικές εγκαταστάσεις σε περιορισμένους χώρους, για τη διαμονή των τουριστών με κάθε μέσο και για το χρονικό διάστημα που επιθυμούν. Όλα έχουν κοινή διαχείριση και παρέχουν ορισμένες τουριστικές υπηρεσίες, όπως καταστήματα, πληροφορίες και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Στις κατασκηνώσεις διακοπών μπορούν να περιλαμβάνονται, επίσης, και οι παιδικές κατασκηνώσεις». Τα πλαίσια λειτουργίας, οργάνωσης και περιορισμών για τις παιδικές κατασκηνώσεις καλύπτονται από:

- Αποφάσεις με αριθ. 1277/1989, ΦΕΚ 199/ Β/1989 «Κωδικοποίηση και συμπλήρωση των προϋποθέσεων και διαδικασία χορήγησης άδειας ίδρυσης και άδειας λειτουργίας των εξοχών»
- Η άνωθεν απόφαση τροποποιήθηκε α) με την υπ' αριθ. ΔΙΑΔΠ /Α1/3143/14-2-2002 (ΦΕΚ Β 193/20-2-2002) «Απλούστευση διαδικασιών και συντόμευση χρόνου διεκπεραίωσης διοικητικών υποθέσεων αρμοδιότητας Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας » και β) την ΥΑ υπ' αριθ. Π1β/ΓΠ/ 75005/8-6-2007 (ΦΕΚ 102222-6-2007/τ.Β) «Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων της απόφασης οικ. 1277/1989» «Κωδικοποίηση και συμπλήρωση των προϋποθέσεων και διαδικασία χορήγησης άδειας ίδρυσης και άδειας λειτουργίας των εξοχών»
- Οι δύο παραπάνω αποφάσεις τροποποιήθηκαν από την κοινή υπουργική απόφαση Αριθ. Δ22/οικ. 37641 /1450/2016 / ΦΕΚ 2712/Β/30-8-2016 «Καθορισμός όρων και προϋποθέσεων λειτουργίας κατασκηνώσεων που οργανώνονται με ίδια μέσα, με πληρωμή ή χωρίς πληρωμή από Φυσικά ή Νομικά Πρόσωπα ή από Δημόσιες Υπηρεσίες ή Οργανισμούς ή Οργανώσεις».

Τα βασικά σημεία που χαρακτηρίζουν μια παιδική κατασκήνωση κατά την ελληνική νομοθεσία είναι : χρονική διάρκεια λειτουργίας, η φιλοξενία, η στελέχωση (απαιτούμενος αριθμός στελεχών και προσωπικού ανάλογα με τον αριθμό των κατασκηνωτών), τα προσόντα των στελεχών, η απαιτούμενη στελέχωση για κατασκηνώσεις που φιλοξενούν παιδιά με αναπηρίες.

3.3 Χαρακτηριστικά της κατασκήνωσης

Οι κατασκηνώσεις κατά το American Camp Association και την νομοθεσία διαχωρίζονται ανάλογα ως προς την νομική τους μορφή, τον επιδιωκόμενο σκοπό, ως προς την διάρκεια, την τοποθεσία και την δομή οργάνωσής τους. Η κατασκήνωση ως επιχείρηση μπορεί να αποκτήσει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά λόγω της θέσης της (προσβασιμότητα-εγκυρικότητα), του υψηλού σταθερού κόστους, της πολυπλοκότητας και της ποιότητας των εγκαταστάσεων και των υπηρεσιών, τους περιορισμούς της νομοθεσίας και την εποχικότητα (Page, 2006).

Πίνακας 3.1

Χαρακτηριστικά παιδικών κατασκηνώσεων

Διάκριση ανά	Πληροφορίες
Νομική Μορφή	+Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου +Ιδιωτικές επιχειρήσεις +Μικτούς οργανισμούς
Επιδιωκόμενος Σκοπός	+Κερδοσκοπικός χαρακτήρας +Μη κερδοσκοπικός χαρακτήρας
Δομή Οργάνωσης	+Κατασκηνώσεις διακοπών-Διαμονής-Γενικές - Υπάρχει παροχή σίτισης, διαμονής και εκπαιδευτικών-ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων. Διάρκεια διαμονής παιδιών από 7 έως 22 ημέρες +Ημερήσιες κατασκηνώσεις -Ημερήσια απασχόληση, όπου το βράδυ τα παιδιά επιστρέφουν σπίτι και συνήθως διάρκεια 7 με 22 ημέρες +Θεματικές -Επικεντρώνονται σε έναν συγκριμένο τομέα ή θέμα (στρατιωτικές, εκκλησιαστικές, για παιδιά με ειδικές ανάγκες, αθλητικές, προγραμματισμού κλπ) χωρίς όμως να χάνουν τον σκοπό και το περιεχόμενο της κατασκήνωσης
Τοποθεσία	+Παραθαλάσσιες, +Ορεινές (500-1500 μ. υψόμετρο), +Πεδινές (έως 500 μ. υψόμετρο).
Διάρκεια	+Εποχιακές +Ετήσιας λειτουργίας

Πηγές: (American Camp Association, 2007; Meier & Henderson, 2011; Νομοθεσία)

Η κατασκήνωση ως οργανισμός κερδοσκοπικού χαρακτήρα δεν διαφέρει από τις υπόλοιπες επιχειρήσεις παρά μόνο στο γεγονός του υπαρκτού εκπαιδευτικού ρόλου της (Ball & Ball, 2004). Παρόλα αυτά το ACA έχει συντάξει το Camp-Professional Development Portfolio στην προσπάθεια του να διαφοροποιήσει την διαχείριση των κατασκηνώσεων από τις υπόλοιπες κερδοσκοπικές επιχειρήσεις λόγω και του ιδιαίτερου εκπαιδευτικού και κοινωνικού τους χαρακτήρα. Ωστόσο οι ιδιωτικές κατασκηνώσεις παραμένουν τμήμα της αγοράς αναψυχής και τουρισμού, συνεπώς δεν αποκλίνουν από την βασική αρχή μεγιστοποίησης του κέρδους, προσπαθώντας να τον πετύχουν είτε με προσέλκυση πελατών, καλύτερη εξυπηρέτηση και μείωση του κόστους η διαφορετικά με την ενίσχυση κοινωνικών αξιών και προσφορά στο κοινωνικό σύνολο (Zenkel, 2006; Shivers, 1989), δεδομένων των ανθρωποκεντρικών υπηρεσιών που προσφέρουν. Ο συνδυασμός των παραπάνω στόχων δημιουργεί ουσιαστικά το κατασκηνωτικό προϊόν , το οποίο αναφέρεται σύμφωνα με τους Gregg & Hansen-Stamp (2011) στην παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, δείχνοντας ταυτόχρονα το μέγιστο ενδιαφέρον για τα παιδιά κατασκηνωτές και τις οικογένειες τους. Το σύνολο των υπηρεσιών αυτών ποικίλει και μπορεί να είναι υπηρεσίες παροχής δραστηριοτήτων και εκπαίδευσης, υπηρεσίες παροχής φιλοξενίας ή διαμονής, υπηρεσίες μεταφοράς, έμμεσες υπηρεσίες λιανικής πώλησης αγαθών και ενοικίαση ή μίσθωση χώρων.

3.4 Οργάνωση και διοίκηση κατασκηνώσεων

Κατά τον ACA (2005), οι βασικοί παράγοντες οργάνωσης και διοίκησης μιας κατασκήνωσης είναι το α) η απευθυνόμενη αγορά, β) οι διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι γ) οι διαθέσιμοι τεχνολογικοί πόροι, δ) τα διοικητικά στελέχη, ε) η διαθεσιμότητα και ποιότητα των υλικών ενώ τέλος σημαντικότερο στ) το προσωπικό. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες υποστηρίζουν την λειτουργία της κατασκήνωσης, όπως αυτό περιγράφεται από ACA Professional Portfolio ,

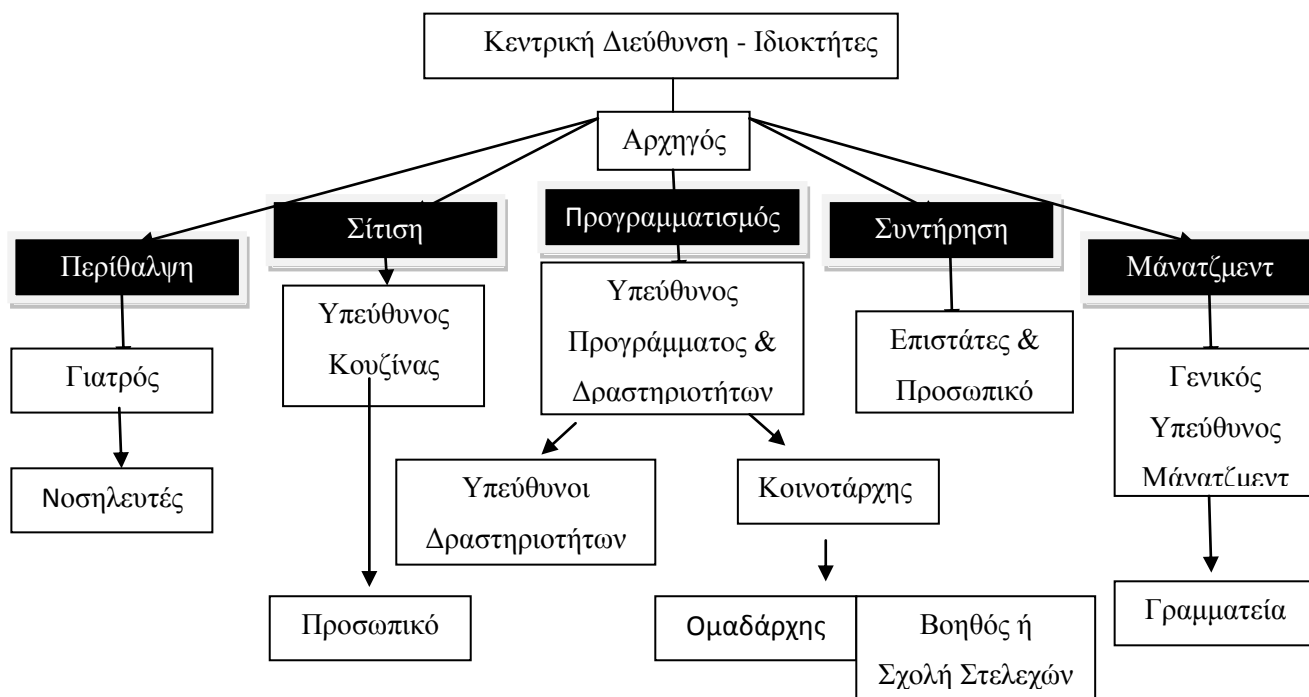
- Στρατηγική διαχείριση: target group πελατών, αποστολή της διοίκησης, προγραμματισμός, ηγετικές αρχές
- Λειτουργική διαχείριση: προωθητικές ενέργειες, οικονομική διαχείριση, αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων οργανωτικής, λειτουργικής φύσεως ή παροχής υπηρεσιών

- Διαχείριση και εκτέλεση δραστηριοτήτων: προγραμματισμός και σχεδιασμός δραστηριοτήτων, επιλογή, εκπαίδευση και απόδοση υπεύθυνου προσωπικού, πρότυπα συμπεριφοράς στελεχών και κατασκηνωτών κατά την δραστηριότητα
- Διαχείριση και αξιοποίηση του κατασκηνωτικού χώρου : υπηρεσίες σίτισης, υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης, υπηρεσίες μεταφοράς, ποιότητα και πρότυπα εγκαταστάσεων.

Όπως αναφέρουν οι Meier & Henderson (2011), η οργανωμένη παιδική κατασκήνωση οφείλει να προσφέρει ένα πρόγραμμα με μεγάλη ποικιλία και ποιότητα δραστηριοτήτων, να στηρίζει και να ενισχύει τον κοινωνικό χαρακτήρα της ομαδικής ζωής, να διατηρεί και να αξιοποιεί πάντα άριστα εκπαιδευμένο προσωπικό και να στοχεύει στην εκμετάλλευση δραστηριοτήτων που απαιτούν την επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Τα στοιχεία αυτά οδηγούν και την διαμόρφωση του προγράμματος της κατασκήνωσης, όπου κατά τους Ball & Ball (2004) η κατασκήνωση οφείλει να αναπτύξει την δική της φιλοσοφία, να καλύπτει συστηματικά τις ανάγκες όλων των κατασκηνωτών, ανταποκρινόμενη στις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών. Επιπροσθέτως, καθορίζει εφικτούς επιχειρηματικούς και εκπαιδευτικούς στόχους, διατηρώντας τον εκπαιδευτικό της χαρακτήρα.

Σχήμα 3.1

Αμερικανικό πρότυπο οργανόγραμμα παιδικής κατασκήνωσης



Πηγές: Προσαρμογή (Meier & Henderson, 2011)

3.5 Το προσωπικό της κατασκήνωσης και τα πρότυπα απόδοσης

Η στελέχωση και η εκπαίδευση του προσωπικού στις παιδικές κατασκηνώσεις είναι η βασική πηγή της επιτυχίας γιατί το προσωπικό είναι αυτό που κάνει την διαφορά, δεδομένου ότι οι υπηρεσίες τις κατασκήνωσης είναι κυρίως ανθρωποκεντρικές (Ball & Ball, 2004). Η διεθνής τάση που επικρατεί σχετίζεται με την πρόσληψη και την εκπαίδευση προσωπικού νεαρής ηλικίας ειδικά σε ρόλους με μεγαλύτερη αμεσότητα προς τα παιδιά όπως του ομαδάρχη, κοινοτάρχη και του τομεάρχη (ACA, 2005). Συγκεκριμένα, τα συνηθέστερα μέλη της επιχείρησης, κατατασσόμενα ιεραρχικά, είναι ο α) αρχηγός, β) υπαρχηγός, γ) τομεάρχης, δ) κοινοτάρχη, ε) γενικός υπεύθυνος προγράμματος, στ) ειδικότητες όπως ο γιατρός, ναυαγοσώστης, υπεύθυνος σίτισης, υπεύθυνοι προπονητές, ψυχαγωγοί, γραμματείς, λογιστής, υπεύθυνος πυρασφάλειας και προστασίας του χώρου. Τα βασικά πρότυπα προσωπικού έχουν τεθεί από τον ACA και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση πρόσληψης ενός επαγγελματία σε παιδικές κατασκηνώσεις. Κάποια από τα κυριότερα, όπως αναφέρονται στους Meier & Henderson (2011) και από το American Camp Association είναι:

- Ανώτερα στελέχη (Κοινοτάρχες και πάνω) έχουν ηλικία άνω των 18 ετών
- Οι ομαδάρχες πρέπει το λιγότερο να είναι δύο χρόνια μεγαλύτεροι από τους κατασκηνωτές που εποπτεύουν και τουλάχιστον 16 ετών
- Κάθε υπεύθυνος δραστηριοτήτων θα πρέπει να κατέχει την αντίστοιχη επαγγελματική πιστοποίηση
- Όλα τα στελέχη πρέπει να κατέχουν πιστοποίηση πρώτων βοηθειών
- Υποχρεωτική εκπαίδευση προ έναρξης κατασκηνωτικής περιόδου.

Τα πρότυπα συμπεριφοράς και επαγγελματικής απόδοσης που αφορούν το προσωπικό και ιδιαίτερα τους κοινοτάρχες (camp head counselor) και τους ομαδάρχες, είναι συγκεκριμένα και το American Camp Association παρέχει συγκεκριμένες οδηγίες διαθέσιμες στην αντίστοιχη ιστοσελίδα του. Το πιο σημαντικό πρότυπο απόδοσης που αφορά στο σύνολο του προσωπικού είναι το Camp Program Quality Assessment-Staff Best Practices (2013). Οι οκτώ πυλώνες του προτύπου είναι :

Πίνακας 3.2

Camp Program Quality Assessment-Staff Best Practices

#	Πυλώνες	Περιληπτική Περιγραφή
1	Φιλικότητα & Αμεσότητα προς τον κατασκηνωτή	+Το προσωπικό οφείλει να είναι ευγενικό, ευγενικό, προσιτό, να χρησιμοποιεί ζεστό τόνο φωνής και να έχει οπτική επαφή με το παιδί. +Αλληλεπίδραση με κάθε παιδί, σε κάθε δραστηριότητα, ατομικά και ομαδικά. +Ενεργή συμμετοχή μαζί με τους κατασκηνωτές στις δραστηριότητες
2	Παροχή συναισθηματικής ασφάλειας στα παιδιά	+Σεβασμός στα παιδιά και επιδίωξη τα παιδιά να δείχνουν σεβασμό το ένα στο άλλο +Διευθέτηση προκλητικών συμπεριφορών, χωρίς την υποστήριξη της μιας ή της άλλης πλευράς +Προσεκτική διαχείριση έντονων συναισθηματικών καταστάσεων
3	Ενίσχυση του αισθήματος αποδοχής	Σε κάθε δραστηριότητα ο υπεύθυνος με την συνεισφορά του κοινοτάρχη και του ομαδάρχη οφείλει να +Υποδέχεται και να γνωρίζει τα παιδιά +Χρησιμοποιεί κάθε μορφής ice-breakers (τεχνικές επικοινωνίας) +Χρησιμοποιεί κάθε είδους δημιουργική παραλλαγή της δραστηριότητας ώστε να την καθιστά ενδιαφέρουσα και δυναμική (παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, στίβους περιπέτειας κλπ)
4	Υψηλές προσδοκίες και δημιουργία προκλήσεων	+Ο κατασκηνωτής πρέπει να έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δεξιότητες του +Οι δραστηριότητες πρέπει να έχουν την αντίστοιχη δυσκολία και χαρακτήρα πρόκλησης ανάλογα με την εκάστοτε ομάδα κατασκηνωτών +Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται συνεχώς, όπως και να τους ζητείται ανατροφοδότηση για την ζωή τους στην κατασκήνωση αλλά και την ίδια την δραστηριότητα
5	Προώθηση ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης	+Κάθε μορφή βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή απασχόληση των παιδιών. Παιχνίδια περιπέτειας, προσομοιώσεις, κοινοτικές δραστηριότητες κλπ είναι σημαντικά.
6	Το δικαίωμα στην επιλογή	+Πρέπει να δίνεται το δικαίωμα στον κατασκηνωτή να εκφράσει την γνώμη του για τις προτιμήσεις του +Συνεχής βελτίωση και αλλαγή της εκτέλεση των δραστηριοτήτων +Επίβλεψη και καθοδήγηση των κατασκηνωτών στις δραστηριότητες
7	Σχεδιασμός & Ανατροφοδότηση	+Πρέπει να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να σχεδιάζουν και να οργανώνουν παιχνίδια και δραστηριότητες υπό την καθοδήγηση ενός μεγαλύτερου +Ενισχύουμε συζητήσεις, συγκεντρώσεις και πρακτικές ανατροφοδότησης, δίνοντας στο παιδί την ευκαιρία να μιλήσει και να γράψει για αυτά τα οποία έζησε
8	Αξιοποίηση του φυσικού περιβάλλοντος	+Πρέπει να επικρατεί ενθουσιασμός για την συμμετοχή σε δραστηριότητες στη φύση +Πάντα να υπάρχει παρότρυνση για συμμετοχή, αλλά και αξιοποίηση των αισθήσεων των παιδιών

3.6 Ο ρόλος του κοινοτάρχη και του ομαδάρχη στην κατασκήνωση

Η περιγραφή της θέσης εργασίας είναι το προϊόν της ανάλυσης θέσης εργασίας μέσα από συστηματική επεξεργασία δεδομένων, συνεντεύξεων και αναλύσεων από το τμήμα ανθρωπίνων πόρων και τους μάνατζερ (Mondy & Martocio, 2014). Μέσω της περιγραφής θέσης, ο οργανισμός και στην περίπτωση αυτή και η κατασκήνωση, μπορεί ευκολότερα να προσδιορίσει τις σχέσεις και το βαθμό ευθύνης που προκύπτουν από την ιεραρχία, την φύση και τον ρόλο της εργασίας (Gan & Kleiner, 2005). Ιδιαίτερα στα πλαίσια της κατασκήνωσης η ύπαρξη περιγραφή θέσης επιτρέπει την αποφυγή σύγχυσης στην κατανομή και διεκπεραίωση των ρόλων του προσωπικού, δίνει επίσημο χαρακτήρα σε κάθε ρόλο ενώ επιτρέπει στην διεύθυνση να προσδιορίζει αποτελεσματικότερα το που και πώς χρειάζεται να βελτιωθεί μια διαδικασία (Meier & Henderson, 2011).

Επιπλέον όπως τονίζουν οι Kleiner & Palazzo (2002) επιτρέπει στην επιχείρηση να γνωρίζει τι θέλει για κάθε θέση και να αποφύγει λάθη κατά την διάρκεια της επιλογής νέου προσωπικού, κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην κατασκήνωση καθώς η σωστή επιλογή ατόμων συνδέεται με την ψυχική και σωματική ασφάλεια των παιδιών (Meier & Henderson, 2011). Οι δύο βασικοί ρόλοι που εξετάζει η έρευνα είναι αυτός του κοινοτάρχη και του ομαδάρχη. Παρακάτω παρουσιάζεται μια περιγραφή θέσης ομαδάρχη για παιδικές κατασκηνώσεις καθώς η θέση αυτή αποτελεί και το κύριο σημείο αναφοράς της έρευνας. Στην παρακάτω περιγραφή έγινε προσπάθεια να αναφερθούν τα βασικότερα και ουσιαστικότερα καθήκοντα του ομαδάρχη, όπως αυτά πηγάζουν από το πρόγραμμα της κατασκήνωσης. Ειδικά, γίνεται αναφορά σε κύρια καθήκοντα εργασίας και όχι σε περιθωριοποιημένα καθήκοντα που μπορεί να προκύπτουν τυχαία ή στιγμιαία κατά την διάρκεια της εργασίας (Chow, & Kleiner, 2002).

Πίνακας 3.3

Περιγραφή θέσης εργασίας ομαδάρχη για παιδική κατασκήνωση

Τίτλος θέσης	Ομαδάρχης
Σχέσεις ευθύνης	<ul style="list-style-type: none"> • Αναφέρεται στον/στους : Κοινοτάρχη • Επιβλέπει τον/τους : Βοηθό ομαδάρχη- Σχολή στελεχών (εάν υπάρχει) • Συνεργάζεται άμεσα με: Υπεύθυνους δραστηριοτήτων
Ρόλος θέσης	<p>Αναλαμβάνει το ρόλο του αρχηγού μιας μικρής ομάδας 8-14 παιδιών του ίδιου φύλου, ζει μαζί με τα παιδιά, τα φροντίζει και οργανώνει τη ζωή τους σύμφωνα με το πρόγραμμα της κατασκήνωσης.</p>
Καθήκοντα	<ul style="list-style-type: none"> • Να σέβεται και να εκτελεί χωρίς εμπόδια τις υποδείξεις των ανωτέρων στελεχών • Ξυπνά πρώτος και φροντίζει για το ήρεμο ξύπνημα των κατασκηνωτών. • Να γνωρίζει που βρίσκονται και τι κάνουν οι κατασκηνωτές του κάθε στιγμή • Οδηγεί τα παιδιά ανά ομάδες για την ατομική τους υγιεινή και στις συγκεντρώσεις. • Βοηθάει τα παιδιά στην καθαριότητα του σπιτιού, βοηθά με υπομονή και αγάπη τα μικρά παιδιά να στρώνουν τα κρεβάτια τους, να τακτοποιούν τα ατομικά τους είδη κ.ά. • Ρωτάει πόσα χρήματα επιθυμεί το κάθε παιδί να βγάλει από την τράπεζα, να τα σημειώνουν και να καταθέτουν το τετράδιο στην γραμματεία, να παίρνουν τα χρήματα και να τα παραδίδουν. • Συνοδεύει τα παιδιά στις δραστηριότητες, στη θάλασσα και την πισίνα. • Ενθαρρύνει τα παιδιά να λαμβάνουν μέρος στις δραστηριότητες. • Συμμετέχει ενεργά σε κάθε δραστηριότητα και λειτουργεί ως πρότυπο • Φροντίζει ώστε να μην κάνουν φασαρία τις ώρες κοινής ησυχίας . • Οφείλει να βρίσκεται μέσα στη θάλασσα σχηματίζοντας ανθρώπινο κλοιό. • Συνοδεύει τα παιδιά στο θεατράκι, συμμετέχει στη βραδινή ψυχαγωγία και συνεργάζεται με τον ψυχαγωγό. • Συγκεντρώνει την ομάδα του και την οδηγεί στην πλατεία ή στο εκάστοτε χώρο συγκέντρωσης κατά την υπόδειξη ανωτέρου ή σύμφωνα με το πρόγραμμα. • Φροντίζει την φύλαξη, αποθήκευση και καθαρισμό του εξοπλισμού που χρησιμοποιεί. • Παρακολουθεί με ειλικρινές ενδιαφέρον τα παιδιά της ομάδας του. • Δεν επιτρέπεται να επιβάλλει τιμωρία στα παιδιά ή να μεταχειρίζεται λέξεις και φράσεις απρεπείς ή να επιδεικνύει νευρική συμπεριφορά. • Οφείλει να είναι διαρκώς ζωντανό παράδειγμα ευγένειας. • Εάν σε κάποιον κατασκηνωτή παρουσιαστεί αδιαθεσία, οφείλει χωρίς αναβολή να το αναφέρει στον κοινοτάρχη του και στον γιατρό. • Ως φίλος των παιδιών της ομάδας του ανταλλάσσει σκέψεις μαζί τους και προσπαθεί συνεχώς να τα απασχολεί δημιουργικά. • Φροντίζει για την τήρηση ησυχίας στα σπιτάκια κατά την ώρα του ύπνου. • Έχει υποχρέωση να ενημερώνει αμέσως το γιατρό και τον κοινοτάρχη, όταν κατά τον πρώτο έλεγχο των ατομικών ειδών, των κατασκηνωτών ανακαλύψει φάρμακα που έχουν φέρει από το σπίτι.

Πίνακας 3.3 (συνέχεια)

	<ul style="list-style-type: none"> • Κατά τον έλεγχο των ατομικών ειδών ο ομαδάρχης θα πρέπει να παραδίδει στον κοινοτάρχη οποιοδήποτε αντικείμενο είναι επικίνδυνο για την σωματική ακεραιότητα των παιδιών. • Έχει την ευθύνη διαφύλαξης των ατομικών ειδών των παιδιών, ώστε να μην παρατηρηθούν απώλειες ή φθορές. • Φροντίζει τα παιδιά να είναι ντυμένα κατάλληλα και σύμφωνα με τις υπάρχουσες καιρικές συνθήκες • Φροντίζει και είναι υπεύθυνος για τη διαφύλαξη της περιουσίας της κατασκήνωσης, έπιπλα, σκεύη, εγκαταστάσεις εντός και εκτός σπιτιού. • Αποφεύγει να δημιουργήσει ανταγωνιστικές προκλήσεις αλλά συναγωνιστικές και ομαδικές, μεταξύ των κατασκηνωτών ή άλλων ομάδων. • Προγραμματίζει και αναθέτει δίκαια τις εργασίες σε όλους τους κατασκηνωτές αξιολογώντας τις δυνατότητές τους. • Από την πρώτη μέρα να μάθει τα παιδιά του, τα στελέχη καθώς και τον χώρο της κατασκήνωσης. • Να αναφέρει έγκαιρα τα πάντα στον κοινοτάρχη του, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται γρήγορα και άμεσα όλα τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν
Προσόντα	<ul style="list-style-type: none"> • Επίπεδο μόρφωσης + Κατά προτίμηση απόφοιτος Λυκείου + Το ελάχιστο 16 ετών και απόφοιτος Γυμνασίου • Ικανότητες /Δεξιότητες /Χαρακτηριστικά + Ενδιαφέρον για την κατασκηνωτική ζωή + Αγάπη για τα παιδιά + Δημιουργική σκέψη + Εντιμότητα και ειλικρίνεια + Εργατικότητα + Ομαδικό πνεύμα +Υπομονή • Εμπειρία +Επιθυμητή όχι όμως απαραίτητη

Πηγές : (Παιδικές Κατασκηνώσεις ΤΥΠΕΤ, 2000; Παιδικές Κατασκηνώσεις «Ελαιώνες», 2015; American Camp Association, 2013)

Ο ομαδάρχης αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ παιδιού και κατασκήνωσης καθώς το παιδί περνάει ένα αρκετά μεγάλο μέρος της ημέρας του μαζί με τον ομαδάρχη του. Ο ομαδάρχης είναι η βάση της κατασκηνωτικής δομής (American Camp Association, 2005) αλλά ο πραγματικός ειδικός και βασικός υπεύθυνος για την εύρυθμη λειτουργία της κατασκήνωσης και της ζωής των παιδιών είναι ο κοινοτάρχη (Meier & Henderson, 2011). Τα σημαντικότερα **καθήκοντα ενός κοινοτάρχη** συνοψίζονται παρακάτω (Παιδικές Κατασκηνώσεις ΤΥΠΕΤ, 2000; Meier & Henderson, 2011; Ball & Ball, 2004; American Camp Association, 2007)

- Επιμελείται την εύρυθμη λειτουργία της κοινότητας, (ομαδάρχες και επιπλέον εκατό έως εκατόν τριάντα κατασκηνωτές), του προγράμματος και των δραστηριοτήτων, την επίλυση των προβλημάτων προσωπικού και παιδιών
- Γνωρίζει κάθε παράπονο των παιδιών και γνωρίζει προσωπικά το κάθε ένα
- Διοικεί, επιβλέπει, συντονίζει, εκπαιδεύει και αξιολογεί τους ομαδάρχες
- Διοργανώνει συγκεντρώσεις ώστε να ενημερώνεται από τους ομαδάρχες για τα θέματα της κοινότητας
- Διατηρεί αρχείο με τα βασικά στοιχεία των παιδιών
- Επικοινωνεί με τους γονείς ώστε να ενημερώσει, να εξηγήσει ή να επιλύσει προβλήματα
- Ελέγχει αν οι κατασκηνωτές με φαρμακευτική αγωγή λαμβάνουν κανονικά το φάρμακό τους ή παρουσιάζονται στο γιατρό για εξέταση
- Ενημερώνει την κοινότητα για τον χώρο και το πρόγραμμα της κατασκήνωσης
- Επιβλέπει το πρωινό ξύπνημα, την νυχτερινή κατάκλιση και την τήρηση της ώρας κοινής ησυχίας
- Επιθεωρεί τα σπιτάκια για καθαριότητα
- Επιβλέπει τις ομάδες κατά τις ώρες δραστηριοτήτων
- Συμμετέχει, ενθαρρύνει τα παιδιά στις δραστηριότητες
- Ενδιαφέρεται και ρωτά τα παιδιά για τις δραστηριότητες, ώστε να κατανείμει τις ομάδες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους
- Επιβλέπει τα παιδιά και τους ομαδάρχες κατά την διάρκεια του μπάνιου στη θάλασσα
- Επιβλέπει την διαδικασία του φαγητού και κυρίως αν τα παιδιά σιτίζονται κανονικά
- Φροντίζει για την ασφάλεια παιδιών και ομαδαρχών
- Συνεργάζεται με τους υπεύθυνους δραστηριοτήτων και τον ψυχαγωγό για τον εμπλουτισμό των δραστηριοτήτων
- Οργανώνει επιπλέον ψυχαγωγικές βραδιές και ημέρες και ειδικές δραστηριότητες πέραν του προγράμματος για την κοινότητα του
- Κατά το βραδινό σιωπητήριο καταγράφει την δύναμη της κοινότητας και σιγουρεύεται ότι όλοι οι κατασκηνωτές είναι παρόντες και στα κρεβάτια τους
- Έχει άμεση επαφή με τους γονείς κατά το επισκεπτήριο
- Υλοποιεί τις αποφάσεις της Διοίκησης

- Δίνει αναφορά στον αρχηγό ή στον αμέσως ανώτερο ιεραρχικά για τα θέματα της κοινότητας
- Με το πέρας κάθε περιόδου υποβάλλει έκθεση αξιολόγησης των ομαδαρχών και της περιόδου

Ο κοινοτάρχης (unit director), όπως και κάθε στέλεχος, θα πρέπει να διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ώστε να ανταποκρίνεται πρώτα στην ψυχή του κατασκηνωτικού θεσμού και στη συνέχεια στις απαιτήσεις της εργασίας. Κατά τον Ditter, (2017), υπάρχουν συγκεκριμένες συνήθειες που ξεχωρίζουν το καλό στέλεχος από το μέτριο. Αρχικά να μπορεί να διαχειριστεί τις ακραίες συναισθηματικές καταστάσεις των παιδιών , έπειτα να μπορεί να διατηρεί την ψυχραιμία του και την ιδιοσυγκρασία του ακόμα και αν η παιδική προκλητικότητα είναι έντονη, όπως και να μπορεί με ακρίβεια να περιγράψει στους ανωτέρους του σημαντικά προβλήματα. Γενικότερα σύμφωνα με τους Meier & Henderson (2011) ο ενθουσιώδης χαρακτήρας, η κοινωνικότητα και η δυναμικότητα είναι μερικά από τα κύρια εφόδια δεξιοτήτων ενός επιτυχημένου κατασκηνωτικού στελέχους. Ουσιαστικά ο κοινοτάρχης, όπως και κάθε στέλεχος, οφείλει να προσπαθεί να σχεδιάζει, να προβλέπει και να μπορεί να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις ανά πάσα στιγμή καθώς ότι συμβαίνει στην κατασκήνωση επηρεάζεται άμεσα από τις ενέργειές του (Friedman & Lipton, 2013).

3.7 Έρευνες στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης

Βασικό θέμα αυτής της έρευνας είναι η σύγκριση της αποδοτικότητας ενός προγράμματος εκπαίδευσης για ομαδάρχες σε παιδικές κατασκηνώσεις με την εκπαίδευση που πραγματοποιείται εντός της κατασκήνωσης ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφορά και σε ποιο βαθμό. Η κατασκήνωση ως θεσμός είναι ιδιαίτερος και η εκπαίδευση μέσα ή έξω από αυτή συνδυάζει στοιχεία από διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους (Training Tool Sheet, American Camp Association, 2013) με τις επικρατέστερες να αφορούν:

- On the job training (εκπαίδευση στην εργασία)
- Coaching (καθοδήγηση)
- Experiential Training (βιωματική εκπαίδευση)
- Team-building (ανάπτυξη ομάδας)

Οι Klink & Streumer (2002) ερεύνησαν την αποτελεσματικότητα τεχνικών on the job training σε call center και σε ταχυδρομεία στην Ολλανδία, όπου παρατηρήθηκε πως η μέθοδος ήταν μερικώς αποτελεσματική στη επίτευξη των στόχων, καθώς η επιρροή της εκπαίδευσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική ως προς την αλλαγή της συμπεριφοράς των εργαζομένων. Από την άλλη μεριά οι Mollahoseini & Farjad (2012) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος OJT σε ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα, χρησιμοποιώντας το μοντέλο αξιολόγησης του Kilpatrick. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι Zolingen κ.συν. (2000) κατέδειξαν στην έρευνά τους για τα Ολλανδικά ταχυδρομεία πως το πρόγραμμα OJT που εφαρμόστηκε δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους. Παρόλα αυτά οι συμμετέχοντες δήλωσαν ικανοποιημένοι και πιο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις. Αντιθέτως φαίνεται πως η OJT μπορεί να παρέχει χρήσιμα εφόδια στους εργαζόμενους και έμμεσα να ενισχύσει την απόδοσή τους σύμφωνα με την έρευνα των Alipour & Shahnavaz (2009), που πραγματοποιήθηκε σε επιχειρήσεις του Ιράν και κατέδειξε την ενίσχυση της δημιουργικότητας ενώ υπήρξε γενική αποδοχή ότι η εκπαίδευση συνεισφέρει στην βελτίωση των αποτελεσμάτων της επιχείρησης.

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση στην κατασκήνωση γίνεται με μη δομημένη μορφή και κυρίως βασίζεται στις καλές σχέσεις μεταξύ ομαδαρχών και κοινοταρχών, μπορεί να θεωρηθεί ότι λαμβάνει την μορφή της καθοδήγησης, όπως αναφέρεται στο Training Tool Sheets του American Camp Association (2013). Οι Theeboom, Beersma & Vianen (2014) πραγματοποίησαν ανάλυση προηγούμενων μελετών, ώστε να εντοπίσουν το βαθμό επίδρασης της καθοδήγησης σε διαφορετικούς ψυχολογικούς τομείς του εργαζομένου. Ειδικά, παρατηρήθηκε η θετική επιρροή στους ψυχολογικούς τομείς όπως η αυτορρύθμιση, συνεργασία ή η διάθεση για εργασία. Επιπροσθέτως, φαίνεται να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της βελτίωσης των ηγετικών ικανοτήτων των στελεχών με την εκπαίδευση καθοδήγησης, όπως αναφέρουν η Thach (2002) σε έρευνα με δείγμα 281 ανωτέρων στελεχών επιχειρήσεων. Οι Arnold & Brandt (2006) βασισμένοι στα πρότυπα εκπαίδευσης του 4-H Organization εντόπισαν μέσα από 205 στελέχη κατασκηνώσεων πως η σημαντικότερη δεξιότητα που μπορεί να συμβάλει στην εργασία στην κατασκήνωση είναι η ηγεσία. Αυτό βασίστηκε στην έρευνα των Forsythe, Matysik & Nelson (2004), όπου μέσω του

υλοποιούμενου εκπαιδευτικού προγράμματος της έρευνας παρατήρησαν ότι οι περισσότεροι νέοι δήλωναν ότι ήταν αποδοτικότεροι σε θέματα ηγεσίας.

Σημαντικό κομμάτι της κατασκηνωτικής εκπαίδευσης αποτελεί η ανάπτυξη και η καθοδήγηση ομάδας (Meier & Henderson, 2011; Ball & Ball, 2004; American Camp Association, 2005,2007). Σύμφωνα με την έρευνα των Aube, Rousseau & Trembley (2013), σε δείγμα ενενήντα επτά εργασιακών ομάδων παρατηρήθηκε πώς τα μέλη των ομάδων, των οποίων οι υπεύθυνοι των ομάδων που αξιοποίησαν τις αρχές του coaching , παρουσίασαν μεγαλύτερη διάθεση και τάση για συμμετοχή και προσπάθεια. Η προηγούμενη έρευνα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της μεγάλης ερευνητικής μετα-ανάλυσης (δείγμα 2650 ομάδων εργασίας) των Salas, DiazGranados, Klein, Burke & Stagl (2008) πως υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των μεθόδων ομαδοσυνεργατικής εκπαίδευσης και της βελτίωσης της απόδοσης της ομάδας. Σύμφωνα με τις έρευνες των Onyango & Wanyoike (2014), των Athar & Shah (2015) όπως και των Cowden, Kum & Karodia (2014) σε δείγματα άνω των 100 συμμετεχόντων αντίστοιχα φαίνεται πως η εκτέλεση εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός της επιχείρησης επιδρά θετικά στην συνολική λειτουργία του οργανισμού σε όρους αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης προβλημάτων, αποφυγή λαθών και αυτοπεποίθησης.

3.8 Ανακεφαλαίωση

Η κατασκήνωση ως επιχείρηση έχει ιδιαιτερότητες ως προς το προϊόν το οποίο προσφέρει. Το κατασκηνωτικό προϊόν είναι ένα μίγμα εκπαιδευτικών και κοινωνικών υπηρεσιών όπως και υπηρεσιών αναψυχής. Συνεπώς, ο ρόλος της κατασκήνωσης είναι διπλός. Από την μια εκπαιδευτικός και από την άλλη επιχειρηματικός.

Η κατασκήνωση αποδεδειγμένα αποτελεί μια ευεργετική συνήθεια για τα παιδιά και τις οικογένειες τους. Αυτή η συνήθεια τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε στο εξωτερικό σε βαθμό όπου πλέον καθορίζονται και ακολουθούνται συγκεκριμένα πρότυπα λειτουργίας και απόδοσης. Ένα μεγάλο μέρος των προτύπων αφορά τα στελέχη της, με κύριους αποδέκτες τον ομαδάρχη και τον κοινοτάρχη που έχουν και οφείλουν να έχουν αναλυτική περιγραφή θέσης εργασίας με όλα τα απαραίτητα καθήκοντα, δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται.

Τέλος ως προοίμιο για το ερευνητικό κομμάτι, αναφέρονται οι έρευνες στο τομέα της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης, με την πλειοψηφία τους να επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό ότι η εκπαίδευση συνεισφέρει στην βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Η ΓΕΝΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται αναλυτικά ολόκληρη η μεθοδολογία της έρευνας. Η έρευνα χωρίζεται πρακτικά σε τρία επίπεδα. Πρώτα, έγινε ένας σχεδιασμός από το μηδέν για την δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την κατασκήνωση ««Ελαιώνες»», το οποίο εξελίχθηκε σε διάστημα έξι μηνών και κατά την διάρκεια της κατασκηνωτικής περιόδου. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν φόρμες αξιολόγησης και ερωτηματολόγια. Τρίτον αναλύθηκαν και εξάχθηκαν τα σχετικά συμπεράσματα. Σκοπός ήταν να ερευνηθεί το αποτύπωμα που θα άφηνε η εκπαίδευση στην απόδοση των εργαζομένων.

Σε γενικές γραμμές παρακάτω αναλύονται η προβληματική, η αξία και ο λόγος πραγματοποίησης της έρευνας, η γενική στρατηγική, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα ερευνητικά ερωτήματα και αναλύεται διεξοδικά η στατιστική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

4.2 Η προβληματική της έρευνας

Η κατασκήνωση έχει μεγάλη επιρροή σε πολλές πλευρές της ζωής των παιδιών που συμμετέχουν σε κατασκηνώσεις είτε ως κατασκηνωτές είτε ως στελέχη (ACA, 2007). Σε ιδιαίτερες περιπτώσεις παιδιών όπως αυτά που υποφέρουν από κάποια μορφή αναπηρίας η κατασκήνωση λειτουργεί ως ένα μέσο θεραπείας και κοινωνικοποίησης μέσα σε ένα ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον (Misha, Michalski & Cummings, 2001). Η ευθύνη λοιπόν του θεσμού της κατασκήνωσης ως προς τα παιδιά και τις οικογένειές τους, είναι μεγάλη. Η ευθύνη αυτή λοιπόν είναι ο λόγος που η κατασκήνωση οφείλει να λειτουργεί στα πρότυπα των πιο οργανωμένων επιχειρήσεων (Meier & Henderson, 2011).

Ο καλύτερος τρόπος για να εξελιχθεί αυτός ο θεσμός είναι η εκπαίδευση του προσωπικού που απασχολεί, διότι το ανθρώπινο κεφάλαιο είναι το πραγματικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μιας επιχείρησης (Mayo, 2001). Η βιβλιογραφία έχει καταδείξει

τα πολλαπλή οφέλη της εκπαίδευσης του προσωπικού στην απόδοση της επιχείρησης, στην κοινωνία αλλά και στο ίδιο (Aguinis & Kraiger, 2009; Hoeckel, 2008). Η κατασκήνωση με τη σειρά της ως επιχείρηση πρέπει να μπορεί να αναπτύξει δραστηριότητες δημιουργικές, δυναμικές και μοναδικές, να μπορεί το παιδί να δοκιμάζει νέα πράγματα και να αναπτύσσει τις δεξιότητές του (Troxell, 2008). Η έρευνα Directions που πραγματοποιήθηκε από την Philliber Research Associates, το American Camp Association και την Lilly Endowment Inc σε 5000 οικογένειες κατέδειξε το λόγο για τον οποίο το American Camp Association έθεσε πρότυπα εκπαίδευσης και πιστοποίησης όσων ασχολούνται επαγγελματικά με τις κατασκηνώσεις.

4.3 Η αξία και ο σκοπός της έρευνας

Με την ανάλυση των βιβλιογραφικών πηγών επιβεβαιώνεται και το εμπειρικό στοιχείο από τα χρόνια εργασίας σε παιδικές κατασκηνώσεις του ερευνητή, πώς υπάρχουν περιορισμένες πηγές επαγγελματικής καθοδήγησης και εκπαίδευσης για τα στελέχη των παιδικών κατασκηνώσεων στην Ελλάδα. Κυριότερη πηγή γνώσης ως προς το περιεχόμενο, εύρος και την αξιοπιστία, αποτελεί στον κλάδο το American Camp Association και οι επιστημονικοί συνεργάτες του. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει μέσα από την έρευνα η ένδειξη ότι η εκπαίδευση συνεισφέρει στην συνολική απόδοση της επιχείρησης αλλά παρόλα αυτά ακόμα οι έρευνες δεν έχουν ανακαλύψει τη βαθύτερη σχέση εκπαίδευσης και απόδοσης (Jacobs & Washington, 2003). Συνεπώς, ο πρώτος προβληματισμός της έρευνας έχει να κάνει με το αν είναι εφικτό να εξερευνηθούν τα βαθύτερα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και της απόδοσης του προσωπικού των κατασκηνώσεων.

Ιδιαίτερα στο στεγνό από μελέτες τομέα των κατασκηνώσεων, όπου κατά τους Meier & Henderson (2011) αποτελούν ένα είδος *κοινωνικής επιχείρησης* με πολλαπλά οφέλη για την ζωή των παιδιών (Hallowel, 2009; Nicodemus, 2007; American Camp Association, 2005; Arnold, Bourdeau & Nagele, 2005; Henderson, Powell & Scalin, 2005; Misha, Michalski & Cummings, 2001). Ποιοι είναι όμως οι βασικοί στόχοι της έρευνας; Οι κυριότεροι από αυτούς συνοψίζονται στη συνέχεια:

- Η προσπάθεια δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου εργαλείου εκπαίδευσης – αξιολόγησης στελεχών κατασκηνώσεων.
- Η σύγκριση των δύο βασικών μεθόδων εκπαίδευσης των κατασκηνωτικών στελεχών
- Η προώθηση και η ενημέρωση του κοινού σχετικά με τον θεσμό της κατασκήνωσης
- Η ανάδειξη του επαγγέλματος των ανωτέρων στελεχών των κατασκηνώσεων, όπως του κοινοτάρχη (unit director/ camp counselor) , καθώς αποτελεί μια από τις δυσκολότερες εργασίες (ωράριο: 24ώρες το 24ωρο) Η ενίσχυση και η καθιέρωση επιστημονικών προτύπων εκπαίδευσης στο χώρο των ελληνικών κατασκηνώσεων, λόγω του ιδιαίτερου εκπαιδευτικού τους ρόλου στην ελληνική κοινωνία.
- Η διερεύνηση της σχέσης εκπαίδευσης και απόδοσης του προσωπικού στην κατασκήνωση

4.4 Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια λειτουργίας των παιδικών κατασκηνώσεων «Ελαιώνες» στο Γομάτι Χαλκιδικής, που απέχουν λιγότερο από 100 χλμ από τη Θεσσαλονίκη, βρίσκονται σε έναν αιωνόβιο ελαιώνα με πολλά λουλούδια, πλούσια βλάστηση και βρέχεται από τον κόλπο του Αγίου Όρους, ενώ λειτουργεί τα τελευταία 23 χρόνια. Η διάρκεια της έρευνας ήταν έξι μήνες καθώς αποτελείται από τρία στάδια.

Α' στάδιο: Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών των ομαδαρχών της επιχείρησης όπως αυτές προκύπτουν από τις εισηγήσεις της Διοίκησης και τις προηγούμενες αξιολογήσεις προσωπικού.

Β' στάδιο: Δημιουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίζεται σε δύο βασικές πρακτικές, χρονικά αλλά και μεθοδολογικά. Ένα μέρος των ομαδαρχών θα εκπαιδευτεί μέσω πρακτικών σεμιναρίων, βασισμένα στα πρότυπα του American Camp Association και στηριζόμενο σε τεχνικές βιωματικού και ομαδο-συνεργατικού χαρακτήρα. Πραγματοποιούνται 4 σεμινάρια διάρκειας δύο ωρών το κάθε ένα και σχηματοποιημένο σε τρία γκρουπ διδασκαλίας. Τα σεμινάρια λαμβάνουν χώρα σε χώρους της επιχείρησης και πριν την έναρξη της κατασκηνωτικής περιόδου. Οι ομαδάρχες εκπαιδεύονται σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν την κατασκηνωτική ζωή. Οι υπόλοιποι εργαζόμενοι εκπαιδεύονται κατά την διάρκεια της εργασίας από τους εκάστοτε

προϊσταμένους τους μέσω αδόμητης on the job training και εφαρμογής των αρχών του coaching. Όλοι εξετάζονται γραπτώς στο τέλος κάθε κατασκηνωτικής περιόδου

Γ' στάδιο : Πραγματοποιείται αξιολόγηση του προγράμματος η οποία βασίζεται στο μοντέλο των 4 σταδίων του Kilpatrick και συγκεκριμένα στο τέλος κάθε περιόδου όλοι οι εργαζόμενοι συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο ελέγχου προσωπικής βελτίωσης ενώ ταυτόχρονα στην κατασκήνωση εφαρμόζεται η μέθοδος αξιολόγησης 360°. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και τα σχόλια των κοινοταρχών αξιοποιούνται για την αξιολόγηση του προγράμματος

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε από το μηδέν εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στις εισηγήσεις του American Camp Association, της Διεύθυνσης της επιχείρησης και εκ πείρας του ίδιου του συγγραφέα, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τα επίσημα σεμινάρια. Το ίδιο υλικό μοιράστηκε στους υπόλοιπους κοινοτάρχες της επιχείρησης και αποτέλεσε η βάση της εκπαίδευσης εντός επιχείρησης επιτρέποντας όμως στον κάθε κοινοτάρχη να οργανώνει και να εκτελεί ελεύθερα τις εκπαιδευτικές συναντήσεις. Οι συναντήσεις αυτές λαμβάνανε χώρα σχεδόν καθημερινά και διαρκούσαν 10-15 λεπτά επιπλέον από το τέλος της καθιερωμένης συνάντησης αναφοράς των ομαδάρχων για κάθε κοινότητα. Υποχρεωτικά συμμετείχαν όσοι δεν λάβανε επίσημη προ – κατασκηνωτική εκπαίδευση. Στο τέλος κάθε περιόδου όλοι οι ομαδάρχες συμπλήρωσαν ένα μικρό ερωτηματολόγιο, στο οποίο περιγράφουν εάν παρατήρησαν κάποια βελτίωση στον εαυτό τους μετά τα σεμινάρια και την εκπαίδευση εντός κατασκήνωσης συγκριτικά με πριν. Ταυτόχρονα, οι κοινοτάρχες με το τέλος κάθε περιόδου υποβάλλανε την αξιολόγηση του ομαδάρχη μαζί με μια συνοπτική έκθεση ενώ το ίδιο έκαναν και οι ομαδάρχες αξιολογώντας τους κοινοτάρχες. Στο τέλος, όλες τις αξιολογήσεις τις παρέλαβε ο αρχηγός της κατασκήνωσης.

Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια, τα φύλλα αξιολόγησης και τα τελικά τεστ ελέγχου συλλέχθηκαν και σταδιακά μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS για στατική ανάλυση. Σημειώνεται πως το σύνολο των εργαζομένων ήταν 263, ωστόσο λόγω ελλιπούς συμπλήρωσης των ερευνητικών εγγράφων, όπως και αλλαγών στην σύνθεση του προσωπικού της επιχείρησης κατά τη περίοδο λειτουργίας της, ο αριθμός αυτός μειώθηκε στους 234 συμμετέχοντες.

4.5 Ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών

Το πρώτο βήμα για μια σωστή προετοιμασία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αλλά και μιας σωστής αξιολόγησης του προσωπικού είναι η συλλογή εκείνων των δεδομένων που θα βοηθήσουν τον οργανισμό να περιγράψει τις ανάγκες του προσωπικού του (Noe, 2010). Δόθηκε έμφαση στον διαχωρισμό των αναγκών που επηρεάζονται από την ύπαρξη εκπαίδευσης και αυτών των αναγκών που δεν έχουν άμεση συσχέτιση με την ύπαρξη εκπαίδευσης (Iqbal & Khan, 2011). Ως βάση προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας BPM (Barriers to Performance Model) όπως παρουσιάζεται και προτείνεται από τους Gupta, Sleezer & Russ-Eft (2007).

Πίνακας 4.1

Barriers to Performance Model για την παιδική κατασκήνωση «Ελαιώνες»

Εμπόδια Απόδοσης	Ερωτήσεις σχετικές με τα εμπόδια απόδοσης
Δεδομένα	Τι ισχύει: Ο ομαδάρχης υποστηρίζεται από τα ανώτερα στελέχη με συναντήσεις εκπαίδευσης, υπάρχει φιλικό κλίμα, συνεχή υποστήριξη για προσωπικά και εργασιακά θέματα Εμπόδιο: Πιθανή έλλειψη χρόνου των στελεχών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των ομαδαρχών (σχετικό)
Εργαλεία	Τι ισχύει: Ο ομαδάρχης παραλαμβάνει την περιγραφή θέσης εργασίας, υλικά για την εκπλήρωση καθημερινών υποχρεώσεων (ειδικό υλικό για την τράπεζα), έχει πρόσβαση μέσω του κοινοτάρχη σε εκπαιδευτικό υλικό ενώ κάθε κοινοτάρχη παραδίδει και εξηγεί το προσωπικό κατασκηνωτικό υλικό του Εμπόδιο: Συστηματική παροχή ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και εκπαίδευσης πριν την έναρξη της κατασκηνωτικής περιόδου (άμεσο)
Αμοιβές	Τι ισχύει: Η αμοιβή βάσει του κλάδου θεωρείται δίκαια ενώ ταυτόχρονα λαμβάνεται ειδική μέριμνα πρακτικού και μισθολογικού χαρακτήρα για τους ομαδάρχες που αξιοποιούνται σε σπιτάκια με παιδιά ηλικίας κάτω των 11ετών. Εμπόδιο: Δεν υπάρχει.
Γνώσεις	Τι ισχύει: Απαραίτητες θεωρούνται οι γνώσεις κατασκηνωτικών παιχνιδιών, τεχνικών επικοινωνίας και βασικών αρχών εκπαιδευτικής συμπεριφοράς στοιχεία που δύσκολα συναντιούνται σε εργαζομένους κάτω των 20 ετών. Επιπλέον οι γνώσεις χορού, μουσικής, αθλητικών δραστηριοτήτων, ρομποτικής και πολιτισμικών δραστηριοτήτων αποτελούν επιπλέον προσόν. Εμπόδιο: Το χαμηλό όριο ηλικίας των ομαδαρχών δεν τους επιτρέπει παρά μόνο να έχουν τις βασικές γνώσεις που αποκτήθηκαν από το σχολείο (άμεσο)
Δεξιότητες	Τι ισχύει: Ηγετικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων όπως και μη λεκτικές δεξιότητες είναι χρήσιμες και επιθυμητές. Εμπόδιο: Αδυναμία αντικειμενικής αξιολόγησης αυτών των δεξιοτήτων λόγω της φύσης τους, της μικρής ηλικίας των ομαδαρχών, αλλά και τη μη συστηματική εκπαίδευση τους από την κατασκήνωση πέρα της κατασκηνωτικής περιόδου (σχετικό)
Κίνητρο	Τι ισχύει: Το βασικό κίνητρο είναι η εμπειρία της κατασκηνωτικής ζωής και η αμοιβή Εμπόδιο: Η μη ύπαρξη κινήτρου που να συνδέεται με επιπλέον δεξιότητες και γνώσεις που μπορεί να κερδίσει ο εργαζόμενος εντός αλλά και εκτός κατασκήνωσης (άμεσο).

Το BPM συμπληρώθηκε υπό την επιτήρηση της διεύθυνσης της επιχείρησης, ώστε να είναι όσο πιο ακριβές γίνεται στην περιγραφή του. Μετά τη συμπληρωσή του και εφόσον καθορίστηκαν τα εμπόδια, ακολούθησε η ανάλυση των αξιολογήσεων των ομαδαρχών δύο προηγούμενων ετών, οι οποίες πραγματοποιούνται σύμφωνα με το πρότυπο του American Camp Association – Training Tool Sheet (2013), ενώ έγινε έλεγχος δεικτών όπως αποχωρήσεις παιδιών, παράπονα γονέων, εισηγήσεις κοινοταρχών, τομεαρχών και προσωπικού όπως προτείνουν ο Denby (2010) & ο Armstrong (2006). Τα στοιχεία αυτά για λόγους επιχειρηματικής εχεμύθειας, αλλά και κατά παράκληση της ίδιας της επιχείρησης δεν είναι δυνατό να παρουσιαστούν στην παρούσα έρευνα.

Στην ανάλυση που προηγήθηκε, δόθηκε έμφαση στον προσδιορισμό των αιτιών των υπαρχόντων εμποδίων, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί στόχοι να μην αποσκοπούν μόνο στην αύξηση της παραγωγικότητας των ομαδαρχών αλλά κυρίως στην παροχή και αξιοποίηση νέας γνώσης, ικανής να βελτιώσει τον ομαδάρχη συνολικά ως άνθρωπο και εργαζόμενο (Berge, 2008) καθώς πρόκειται για παιδιά και νέους από 16 έως 20 ετών. Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά προβλήματα, τα πιθανά αίτια τους και οι στόχοι για κάθε πρόβλημα.

Πίνακας 4.2

Πίνακας Προβλημάτων – Στόχων για την κατασκήνωση «Ελαιώνες»

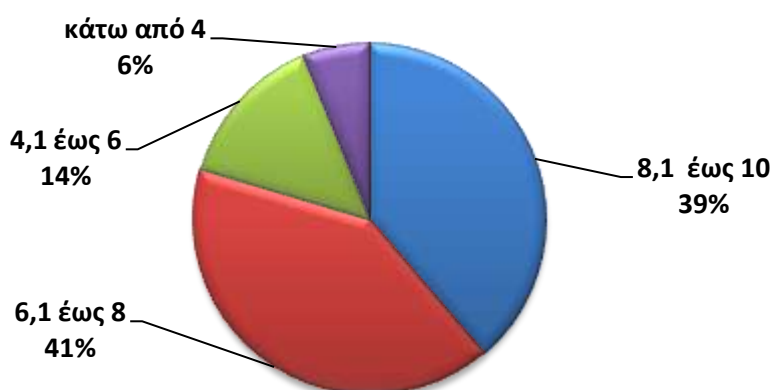
Πρόβλημα	Αίτιο	Στόχος & Λύση
Μη ικανοποιητικό από την πλευρά της Διοίκησης, επίπεδο των ομαδαρχών σε κατασκηνωτικές γνώσεις	Μικρή παροχή εκπαίδευσης όπως και το χαμηλό όριο ηλικίας	Παροχή μεγαλύτερου εύρους και βάθους εκπαίδευσης πριν την έναρξη της κατασκηνωτικής περιόδου
Περιορισμένος χρόνος ανώτερων στελεχών για παροχή εκπαίδευσης	Η ανάγκη για συνεχή επίβλεψη των ομαδαρχών λόγω της περιορισμένης εκπαίδευσής τους	Παροχή προ κατασκηνωτικής εκπαίδευσης και δημιουργία υλικού για υποβοήθηση εσωτερικής εκπαίδευσης. Πρόσληψη περισσότερων βοηθών κοινοταρχών η κατάτμηση των κοινοτήτων
Ανάγκη αναθεώρησης του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης (Essay method – Ranking Procedure)	Έλλειψη αναλυτικής αξιολόγησης των επιμέρους απαραίτητων χαρακτηριστικών των ομαδαρχών	Αλλαγή της μεθόδου αξιολόγησης σε Point Factor Ranking διατηρώντας τις αξιολογικές εκθέσεις

Σε γενικές γραμμές, οι στόχοι της επιχείρησης είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης και η διερεύνηση ύπαρξης της

ανάγκης συστηματικής εκπαίδευσης των ομαδάρχων. Δεδομένων των στόχων της επιχείρησης που τέθηκαν μέσω της ανάλυσης, έπρεπε να γίνει συνδυασμός με τα στοιχεία που προκύπτουν από τις εισηγήσεις και τις αξιολογήσεις των προηγούμενων 2 ετών. Οι ελλείψεις που παρατηρούνται από τους ομαδάρχες καλύπτονται πάντα από τις ενέργειες των έμπειρων κοινοταρχών της κατασκήνωσης, ο οποίοι ξοδεύουν χρόνο για να καλύψουν αυτά τα κενά ενώ θα έπρεπε να είχαν εκτελεστεί από τον ομαδάρχη και απλά ο κοινοτάρχης να ασκούσε έλεγχο ώστε να βελτιωθεί με την συμμετοχή του το έργο του ομαδάρχη και όχι να το υποκαταστήσει.

Διάγραμμα 4.1

Επίπεδο βαθμολογίας ομαδάρχων το 2015 και 2016

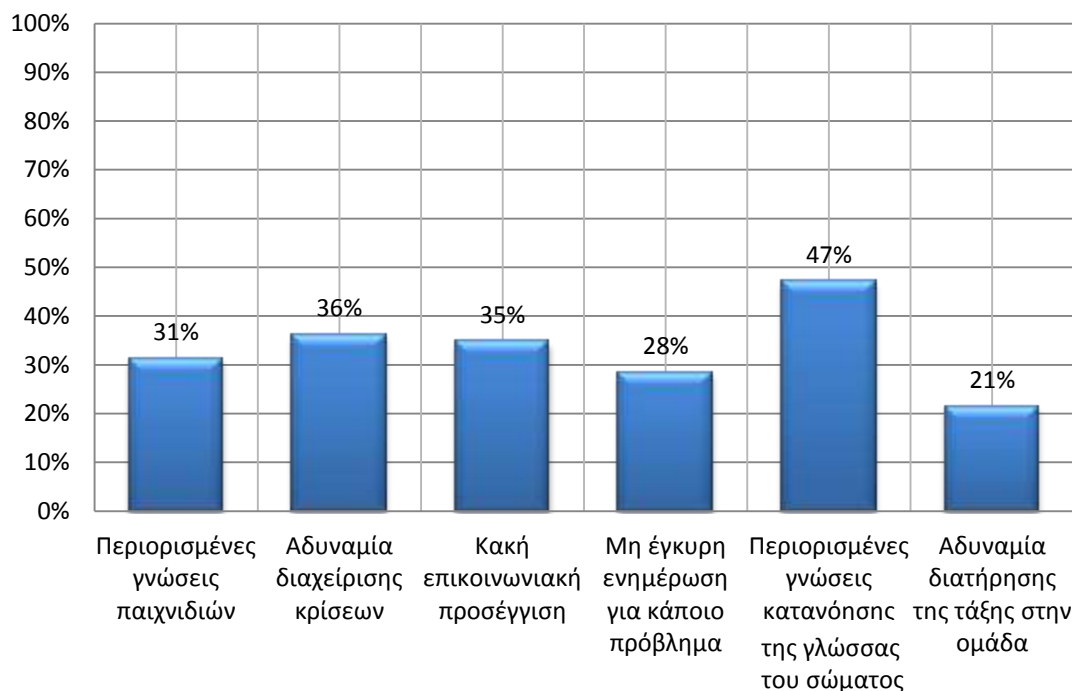


Στο διάγραμμα 4.1 παρουσιάζονται σε μορφή ποσοστών οι βαθμολογίες που αποδόθηκαν από τους κοινοτάρχες στους ομαδάρχες τα έτη 2015 και 2016. Στο σύστημα αυτό οι κοινοτάρχες συνέτασσαν μια έκθεση απόδοσης και βαθμολογούσαν από το 1 ως το 10. Σε γενικά πλαίσια, το 80% των ομαδάρχων έχουν καλές και πολύ καλές βαθμολογίες ενώ ένα 20% κάτω του μετρίου. Ωστόσο, το μέτρο μόνο της αξιολογούμενης απόδοσης δεν είναι αρκετό, ώστε να προσδιοριστεί ακριβώς ποιες είναι οι ελλείψεις των ομαδάρχων. Για αυτό το σκοπό αναλύθηκαν διεξοδικά τα σχόλια των κοινοταρχών στις αξιολογικές εκθέσεις, κατηγοριοποιήθηκαν σε 6 κατηγορίες προβλημάτων με τη μεγαλύτερη συχνότητα και παρουσιάζονται στο διάγραμμα 4.2. Οι κατηγορίες αυτές είναι: α) οι γνώσεις κατασκευαστικών παιχνιδιών, β) η αδυναμία διαχείρισης κρίσεων, γ) η επικοινωνία, δ) η ενημέρωση των κοινοταρχών, ε) η γνώσεις για την γλώσσα του σώματος, στ) η πειθαρχία στην ομάδα. Συγκεκριμένα σε όλες τις κατηγορίες φαίνεται πως τρεις στους δέκα ομαδάρχες,

με τυχαία κατανομή παρουσιάζουν μια ή κάποιες από αυτές τις ελλείψεις, ενώ μόνο στην περίπτωση της γλώσσας του σώματος σχεδόν οι 5 στους 10 παρουσιάζουν κάποια έλλειψη.

Διάγραμμα 4.2

Παρατηρημένες ελλείψεις της απόδοσης των ομαδάρχων 2015 & 2016



Τα προηγούμενα δεδομένα σε συνδυασμό με τους στόχους της επιχείρησης αποτέλεσαν την βάση για τον καθορισμό των γενικών εκπαιδευτικών στόχων της επιχείρησης :

- Οι ομαδάρχες να αποκτήσουν πρακτικές γνώσεις κατασκευαστικών παιχνιδιών που θα έχουν σχέση με την γνωριμία με τα παιδιά, την ανάπτυξη ομαδικού κλίματος και της κατανόησης αξιών και να μπορούν να εφαρμόζουν οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας.
- Οι ομαδάρχες να αποκτήσουν βασικές γνώσεις κατανόησης της γλώσσας του σώματος, διαχείρισης συναισθημάτων των μικρών κατασκευαστών και τεχνικές διατήρησης προσοχής, πειθαρχίας και συνοχής της ομάδας.

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι παρέχουν αύξηση της προ κατασκευαστικής εκπαίδευσης, αύξηση του γνωστικού εύρους των ομαδάρχων, επιτρέπουν στον κοινοτάρχη να δείχνει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα στελέχη, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνεται και η παροχή της ποιότητας των υπηρεσιών της κατασκευαστικής.

4.6 Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει δύο μέρη. Το δυσκολότερο αλλά και βασικότερο είναι το κομμάτι της διδακτικής ενώ το δεύτερο αφορά κυρίως το γενικό σχεδιασμό του, με τα δύο να είναι αλληλένδετα (Nadler & Nadler, 2012). Έτσι, σε αυτή την ενότητα θα γίνει αναφορά στον γενικό σχεδιασμό και στη συνέχεια ειδικά στους διδακτικούς στόχους, τις διδακτικές τεχνικές και την εκτέλεση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Ξηροτύρη (2010), εφόσον ο οργανισμός έχει αποδεχτεί και κατανοήσει την ανάγκη για εκπαίδευση, τότε οφείλει να προχωρήσει στην κατάρτιση ενός οργανωμένου σχεδίου, που θα εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που σχετίζονται με την εκτέλεση της εκπαίδευσης. Συνολικά, ο σχεδιασμός του προγράμματος περιλαμβάνει δώδεκα στάδια :

- Προσδιορισμός του προβλήματος
- Προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών
- Αιτία της εκπαίδευσης
- Καθορισμός επιχειρηματικών στόχων
- Καθορισμός εκπαιδευτικών στόχων
- Επιλογή των εκπαιδευομένων
- Επιλογή των εκπαιδευτών
- Επιλογή του χώρου και του χρόνου της εκπαίδευσης
- Καθορισμός διδακτικών στόχων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης
- Προσδιορισμός των διδακτικών προσεγγίσεων
- Καθορισμός προτύπου αξιολόγησης
- Ανάλυση του κόστους του προγράμματος

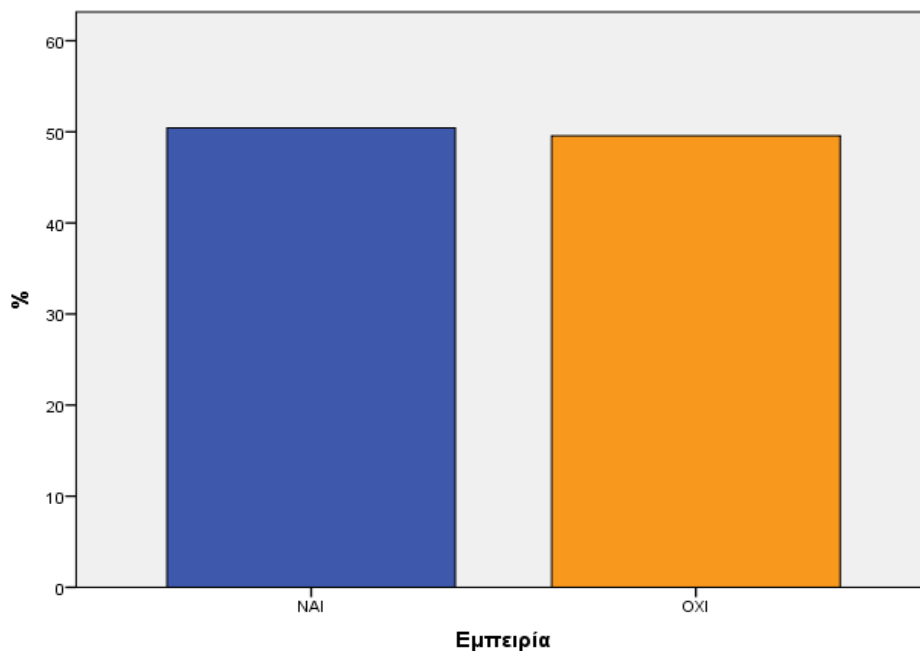
4.6.1 Επιλογή των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών, του χώρου και του χρόνου εκπαίδευσης

Η κατασκήνωση συνήθως τείνει να έχει αυξημένο αριθμό εναλλαγής προσωπικού όσον αφορά τις θέσεις των ομαδαρχών. Επιπλέον, παράγοντες όπως ο τόπος διαμονής του ομαδάρχη ή ο διαθέσιμος χρόνος πριν την κατασκηνωτική περίοδο του ομαδάρχη επηρέασαν

την συμμετοχή των εργαζομένων στα σεμινάρια. Από το τελικό σύνολο 234 ομαδάρχων η κατασκήνωση ζήτησε από όσους δεν έχουν προηγούμενη κατασκηνωτική εμπειρία να συμμετέχουν στην προ κατασκηνωτική εκπαίδευση, ενώ όσοι έχουν κάποια σχετική εμπειρία να συμμετέχουν και αυτοί εθελοντικά. Συνολικά, 107 ομαδάρχες έλαβαν μέρος στα σεμινάρια. Οι υπόλοιποι 127 υποχρεωτικά εκπαιδεύτηκαν εντός κατασκήνωσης. Από τους 107 συμμετέχοντες οι 72 δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία, ενώ οι υπόλοιποι 35 διέθεταν κάποιο σχετικό είδος εμπειρίας. Από τους 127 που συμμετείχαν στην αδόμητη on the job training εντός κατασκήνωσης οι 83 είχαν προηγούμενη εμπειρία, ενώ οι 44 δεν διέθεταν κάποια εμπειρία. Συνολικά λοιπόν υπήρχαν 118 ομαδάρχες με προηγούμενη κατασκηνωτική εμπειρία και 116 νέοι εργαζόμενοι. Η ίδια η επιχείρηση ζήτησε να εκπαιδευτεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του προσωπικού καθώς κατά τους Atchade, Barret & Murk (2000) η γνώση του αριθμού, του επιπέδου και της ηλικίας των εκπαιδευομένων οδηγεί σε έναν καλύτερο γενικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Διάγραμμα 4.3

Εργαζόμενοι με προηγούμενη εμπειρία ως ομαδάρχες



Πίνακας 4.3

Πίνακες κατανομής εργαζομένων ανά εμπειρία και είδος εκπαίδευσης

		Εκπαίδευση εντός κατασκήνωσης		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Εμπειρία	ΝΑΙ	83	35	118
	ΟΧΙ	44	72	116
Total		127	107	234

		Εκπαίδευση εκτός κατασκήνωσης		Total
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
Εμπειρία	ΝΑΙ	35	83	118
	ΟΧΙ	72	44	116
Total		107	127	234

Από τη στιγμή που καθορίστηκε ο αριθμός και το είδος των υποψήφιων το επόμενο βήμα περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτών. Ως εκπαιδευτής των σεμιναρίων ορίστηκε ο συγγραφέας, λόγω της σχετικής εργασίας αλλά και ως ο παλαιότερος σε εμπειρία στην επιχείρηση και με σχετικές παιδαγωγικές και διοικητικές σπουδές. Η ίδια λογική διατηρήθηκε και στην OJT μέσα στην κατασκήνωση όπου οι προϊστάμενοι (κοινοτάρχες) ανέλαβαν του ρόλου του εκπαιδευτή. Για τις ανάγκες της εκπαίδευσης οι κοινοτάρχες ενημερώθηκαν σχετικά με κάποιες βασικές παιδαγωγικές αρχές. Κατά τον Tyson (2006) ο εκπαιδευτής πρέπει να μπορεί να εξηγήσει στους εκπαιδευόμενους το γιατί πρέπει να μάθουν αυτά που διδάσκονται, να μετατρέψει την εκπαίδευση σε μια δημιουργική και ενεργητική εμπειρία και να προσπαθεί να παρέχει όσο περισσότερο γίνεται πρακτικές και δομημένες γνωστικά πληροφορίες. Σχετικά με το χώρο και το χρόνο της εκπαίδευσης, ως χώρος των σεμιναρίων επιλέχθηκαν τα γραφεία της επιχείρησης και οι ειδικοί σεμιναριακοί χώροι που διαθέτει ενώ κατά την εκπαίδευση εντός κατασκήνωσης οι χώροι ήταν προκαθορισμένα σημεία εντός του κατασκηνωτικού χωριού.

4.6.2 Γενικές διδακτικές αρχές

Όπως φαίνεται έως τώρα, για να επιτευχθούν οι ευρύτεροι σκοποί, αλλά και οι επιμέρους ειδικοί στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτή οφείλει να αναπτύσσεται μέσα σε ένα φυσικό (κτηριακό) και συναισθηματικό πλαίσιο, τέτοιο ώστε να αποτελεί μια θετική συνθήκη εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης και να προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους να συνυπάρξουν και να εργαστούν επ' ωφελεία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Πριν λοιπόν γίνει συγκεκριμένη αναφορά στη ουσία του παρόντος εκπαιδευτικού προγράμματος, θεωρείται σωστό να υπάρξει μια σύντομη αναφορά

σε κάποια βασικά στοιχεία που επηρεάζουν το γενικό κλίμα και λειτουργία της εκπαιδευτικής αυτής προσπάθειας.

Τι θα διδαχθεί, με ποιό σκοπό, με ποιό τρόπο, τι πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι.

“Υπαρξη γενικών μαθησιακών στόχων, οι οποίοι να συμπληρώνονται από ειδικούς διδακτικούς στόχους. Η ανάπτυξη στόχων είναι το πρώτο βήμα στο σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος διότι θέτει τον γενικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, ξεκαθαρίζει τα σημεία αξιολόγησης και βοηθά εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο να επιτηρούν την παρεχόμενη γνώση και να ανασκευάσουν την γενική πρόοδο του μαθητή (Frey, Ketteridge & Marshall, 2009; Fink, 2003). Σύμφωνα με την διδακτική ταξινόμια των Gagne, Briggs & Wager (1992), μια ορθολογική διδασκαλία χαρακτηρίζεται από: 1) Διέγερση της προσοχής των εκπαιδευομένων 2) Ενημέρωση σχετικά με τους διδακτικούς στόχους 3) Ανάσυρση προηγούμενης γνώσης 4) Δημιουργία γνωστικών ερεθισμάτων 5) Παροχή διδακτικής καθοδήγησης πάνω στην νέα γνώση 6) Εφαρμογή και ανάπτυξη νέων γνώσεων 7) Ανατροφοδότηση 8) Αξιολόγηση της απόδοσης βάσει των νέων γνώσεων 9) Γενίκευση και πρακτική εφαρμογή. Αυτές οι αρχές μαζί με την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom επιτρέπουν στον εκπαιδευτή να εστιάσει καλύτερα στην διδακτική του μεθοδολογία. Η μεθοδολογία θα περιλαμβάνει ειδικές διδακτικές μεθόδους, επιμέρους τεχνικές διδασκαλίας, το είδος της διδακτικής προσέγγισης (ακαδημαϊκό, συνεργατικό, ερευνητικού τύπου) και τα διαθέσιμα μέσα (McKeachie, 2007).

Πώς θα διδαχθεί το περιεχόμενο και με ποιο τρόπο θα υλοποιηθούν οι στόχοι. Ποιές μέθοδοι θα εφαρμοστούν και μέσα σε ποιό μαθησιακό κλίμα.

Σύμφωνα με το κατασκευαστικό πλαίσιο, οι προτεινόμενες οι τεχνικές (ACA, 2007) εκπαίδευσης αφορούν την βιωματική και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Κατά τον Kolb (2014) ο εκπαιδευόμενος πρώτα πρέπει να βιώσει μια εμπειρία μάθησης, να αναλύσει και να αναλογιστεί πάνω στην σχετική εμπειρία, γεγονός το οποίο δημιουργεί νέα δεδομένα ως προς το πώς ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται αυτή την εμπειρία, οδηγώντας τον σε νέες ιδέες. Ολοκληρώνοντας τον διδακτικό κύκλο, ο εκπαιδευόμενος εφαρμόζει τις νέες ιδέες στον

πραγματικό κόσμο. Αυτός ο διδακτικός κύκλος μπορεί ευκολότερα να επιτευχθεί μέσω της μάθησης σε ομάδες. Οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, διαχειρίζονται συναισθήματα, κατανέμουν το έργο και το χρόνο και ουσιαστικά αναπροσαρμόζουν όχι μόνο την υλική γνώση τους αλλά και την ολότητά τους ως άτομα συνεχώς (Baundrit, 2007; Fink, 2003) Οι τεχνικές μπορεί να διαφέρουν και να βασίζονται στην συνεργασία, στον ανταγωνισμό ή στο συνδυασμό αυτών των δύο αρχών (Gilbert, Schachter & Wegner, 2012). Αυτό είναι εφικτό μόνο όταν ο εκπαιδευτής μπορεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα όμορφο παιδαγωγικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη συναισθηματική ασφάλεια του εκπαιδευομένου και την δυνατότητα να εκφραστεί και να κάνει λάθος άφοβα. Επιπλέον ως εκπαιδευτής, κάποιος οφείλει να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα και να προσαρμόσει την διδακτική του πάνω σε αυτόν (Tyson, 2006; Grabowski & Jonassen, 2011).

Με ποιούς τρόπους και ποιά μέσα αξιολογήθηκαν ως προς την διδασκαλία το γνωστικό αντικείμενο, οι γνώσεις των μαθητών, ο βαθμός ανταπόκρισης των διδακτικών ενεργειών και των μαθητών, όπως και η δυνατότητα πλέον εφαρμογής των νέων γνώσεων σε πραγματικές καταστάσεις;

Οι τομείς που πρέπει να στοχεύει ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στον γνωστικό αλλά να επεκτείνονται στον ψυχοκινητικό και το συναισθηματικό τομέα (Phillips & Phillips, 2016). Πολλές φορές, η προσέγγιση αυτών των στοιχείων είναι πολύπλοκη και απαιτεί από τον εκπαιδευτή να την οργανώσει κατάλληλα, ώστε να είναι εφικτό να την εξετάσει κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης, αλλά και με το τέλος της (Ambrose, κ. συν., 2010; Frey, Ketteridge, & Marshall, 2009). Ο έλεγχος οφείλει να είναι διαρκής και τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης συνεχώς αξιοποιήσιμα (Tyson, 2006).

4.6.3 Διδακτικοί στόχοι και περιεχόμενο

Ακολουθώντας τις οδηγίες του American Camp Association μέσω του Training Tool Sheet (2013), αλλά και των Meier & Henderson (2011), όπως και των Ball & Ball (2004), οργανώνεται το βασικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Μέσα από αυτό το υλικό γίνεται εστίαση στα προβλήματα τα οποία καλείται η κατασκήνωση να επιλύσει. Παρακάτω παρουσιάζεται συνοπτικά το περιεχόμενο για τα 6 σεμινάρια και τις ενδο-κατασκηνωτικές συναντήσεις :

- Μέσω έρευνας σε κατασκηνωτικές βάσεις δεδομένων όπως και υλικό εργασίας του συγγραφέα, αναζητήθηκαν κατασκηνωτικά παιχνίδια τα οποία κάλυπταν όλες τις ηλικιακές ομάδες από 6 έως 16 ετών. Έπειτα, από αυτά επιλέχθηκαν παιχνίδια τα οποία αφορούσαν γνωριμία και ανάπτυξη σχέσεων, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος και διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων όπως το bullying, τον ρατσισμό και την παιδική απομόνωση ή συγκρούσεις. Συνολικά, επιλέχθηκαν 34 παιχνίδια για τα οποία διαμορφώθηκε υλικό με οδηγίες εκτέλεσης και λειτούργησε ως οδηγός κατά την εκπαίδευση. Τα παιχνίδια κάλυπταν, όπως αναφέρθηκε, τους τομείς της επικοινωνίας, της ομαδικότητας και των κρίσεων.
- Σχετικό υλικό με βασικές επικοινωνιακές αρχές, τεχνικές διατήρησης προσοχής και κατανόησης της γλώσσας του σώματος συλλέχθηκε από την βιβλιογραφία. Το υλικό αυτό επιλέχθηκε ώστε να βρίσκεται στα γνωστικά πλαίσια του εκπαιδευτή και να είναι όσο πιο απλό και άμεσο σε χρήση για τους νεαρούς ομαδάρχες. Συγκεκριμένα, το υλικό αφορά χρήση τεχνικών προσοχής, παρατήρηση και κατανόηση των στάσεων του σώματος και η χρήση τους στην κατασκήνωση, συνηθισμένες κινήσεις, ενεργητική ακρόαση, τεχνικές και είδη ερωτήσεων για την κατασκήνωση, συναισθηματική αποσυμφόρηση του κατασκηνωτή.
- Τελευταίο κομμάτι του διδακτικού παζλ αποτελεί η χρήση της περιγραφής θέσεων εργασίας και των εκθέσεων των κοινοταρχών, από τα οποία παρουσιάζονται και εξηγούνται τα βασικά καθήκοντα του ομαδάρχη, όπως και τα συχνότερα λάθη.

Με τον καθορισμό του περιεχομένου έγινε ταυτόχρονα και η κατανομή του ανά εκπαιδευτική συνάντηση. Ως βάση των σεμιναρίων θα χρησιμοποιηθούν τα κατασκευαστικά παιχνίδια και οι προτεινόμενες κατασκευαστικές πρακτικές του ACA (2005, 2007, 2013).

Εφόσον ορίστηκε το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το μόνο που απομένει είναι η διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων. Οι στόχοι βασίστηκαν στην αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Krathwohl, 2002) και κατηγοριοποιούνται για την περίπτωση αυτή σε α) γνωστικούς, β) συναισθηματικούς, γ) ψυχοκινητικούς, δ) μεταγνωστικούς. Οι στόχοι πρέπει να είναι εκφρασμένοι με ακρίβεια, διότι καθορίζουν ποιος εμφανίζει την επιδιωκόμενη συμπεριφορά, ποια αλλαγή στην συμπεριφορά δείχνει επίτευξη του στόχου, υπό ποιες συνθήκες θα εμφανιστεί η αλλαγή, ποιο θα είναι το αποτέλεσμα και σύμφωνα με ποια στοιχεία θα κριθεί η επιτεύξιμη συμπεριφορά (Mager, 2000). Παρακάτω καταγράφονται οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι είναι κοινοί για τις δύο συγκρινόμενες μορφές εκπαίδευσης. Η διαφορά έγκειται στην χρονική υλοποίηση καθώς προ κατασκευαστικά πρέπει να επιτευχθούν σε έξι σεμινάρια, ενώ ενδο-κατασκευαστικά σε 20 μέρες σε κάθε περίοδο, από τις 22 κάθε περιόδου .

Διδακτικοί στόχοι της εκπαίδευσης εντός και εκτός κατασκήνωσης

- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να περιγράφει και να οργανώνει τουλάχιστον δύο κατασκευαστικά παιχνίδια γνωριμίας, όταν του ζητηθεί χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να περιγράφει και να οργανώνει τουλάχιστον δύο κατασκευαστικά παιχνίδια ανάπτυξης σχέσεων, όταν του ζητηθεί, χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να περιγράφει και να οργανώνει τουλάχιστον δύο κατασκευαστικά παιχνίδια διαχείρισης συγκρούσεων όταν του ζητηθεί, χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να περιγράφει και να οργανώνει τουλάχιστον ένα κατασκευαστικό παιχνίδι διαχείρισης εκφοβισμού, όταν του ζητηθεί χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να περιγράφει και να οργανώνει τουλάχιστον ένα κατασκευαστικό παιχνίδι διαχείρισης ρατσισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού, όταν του ζητηθεί χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να εξηγεί και να δίνει παραδείγματα τουλάχιστον δύο τεχνικών διατήρησης προσοχής, όταν του ζητηθεί χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να πραγματοποιεί και να συνδυάζει διαφορετικούς συνδυασμούς κατασκευαστικών παιχνιδιών όταν εκτελεί με μια ομάδα εργασίας προσομοίωση πραγματικής περίπτωσης χωρίς λάθος

- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να εξηγεί και να δίνει παραδείγματα τουλάχιστον δύο περιπτώσεων σωματικών στάσεων, οι οποίες καταδεικνύουν άγχος ή ανασφάλεια όταν του ζητηθεί χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να αναλύει πιθανές περιπτώσεις σωματικών στάσεων άγχους ή ανασφάλειας των κατασκηνωτών όταν του ζητηθεί ή όταν εκτελεί με μια ομάδα εργασίας προσομοίωση πραγματικής περίπτωσης χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να θυμάται και να δίνει παραδείγματα ερωτήσεων ανατροφοδότησης για τους κατασκηνωτές σχετικές με την ημέρα τους στην κατασκίνωση, όταν του ζητηθεί ή όταν εκτελεί με μια ομάδα εργασίας προσομοίωση πραγματικής περίπτωσης, χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να περιγράφει και να δίνει παραδείγματα της μεθόδου ανατροφοδότησης, όταν του ζητηθεί ή όταν εκτελεί με μια ομάδα εργασίας προσομοίωση πραγματικής περίπτωσης, χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να θυμάται και να δίνει παραδείγματα ερωτήσεων ψυχολογικής αποσυμφόρησης για τους κατασκηνωτές, όταν αυτοί βρίσκονται υπό ψυχολογική πίεση όταν του ζητηθεί ή όταν εκτελεί με μια ομάδα εργασίας προσομοίωση πραγματικής περίπτωσης, χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να περιγράφει και να αναλύει τα βασικά καθήκοντα του ομαδάρχη όταν του ζητηθεί, χωρίς λάθος
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να συγκρίνει διαφορετικά κατασκηνωτικά παιχνίδια, να επιλέξει το κατάλληλο και να δικαιολογεί σχετικά την επιλογή του όταν του παρουσιάζεται ένα σενάριο πραγματικής κατασκηνωτικής περίπτωσης μέσα σε χρόνο λιγότερο των πέντε λεπτών
- Ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να συμμετέχει ενεργά, να εκφράζει την άποψή του και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, όταν συμμετέχει σε ομάδες εργασίας μελέτης πραγματικής περίπτωσης.

4.6.4 Διδακτικές μέθοδοι

Οι βασικές διδακτικές προσεγγίσεις που επιλέχθηκαν προέρχονται από τον επιστημονικό χώρο της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η λογική πίσω από την συγκεκριμένη επιλογή δεν είναι μόνο παιδαγωγικού χαρακτήρα αλλά και επιχειρηματικού καθώς, όπως αναφέρουν οι Salas, Tannenbaum, Kraiger & Smith-Jentsch (2012) ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται και παραδίδεται η εκπαίδευση επηρεάζει άμεσα την απόδοση του, καθώς πρέπει να ταιριάζει με το εργασιακό κλίμα και το είδος των εργαζομένων. Μιλώντας λοιπόν για μια επιχείρηση η οποία βασίζεται στην έννοια της ομάδας και της ζωντανής εμπειρίας, είναι αναμενόμενο οι τεχνικές εκπαίδευσης να προσομοιώνουν αυτό το κλίμα.

Η μεταφορά του κατασκευαστικού περιβάλλοντος μέσα σε μια αίθουσα είναι από δύσκολη έως αδύνατη. Έτσι, ορίστηκαν οι κύριες εκπαιδευτικές αρχές που θα επέτρεπαν όσο το δυνατό πιο καλή μεταφορά αυτού του κλίματος συνδυαστικά με την μέγιστη δυνατή διδακτική αξία.. Πρώτα περιγράφονται αναλυτικά τα διδακτικά στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως εφαρμόστηκαν στα σεμινάρια και στη συνέχεια η υποκείμενη θεωρία.

1. Δημιουργία προβληματισμών στους εκπαιδευόμενους με την παρουσίαση αληθινών περιπτώσεων για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Βασική τεχνική η διάλεξη. Βασικά μέσα: εικόνες και ιστορίες.
2. Σύντομη γενική συζήτηση επί του προβληματισμού. Βασική τεχνική ερωταποκρίσεις και κατευθυνόμενη συζήτηση.
3. Δημιουργία ομάδων. Βασική τεχνική η χρήση αντίστοιχων μεθόδων που θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν οι εργαζόμενοι μέσα στη κατασκήνωση.
4. Χρήση φύλλων εργασίας με περίπτωση μελέτης ή role play. Τα μέλη κάθε ομάδας εργάζονται από κοινού για να απαντήσουν τα φύλλα εργασίας ή να προετοιμάσουν για παρουσίαση το role play.
5. Συνεχής επίβλεψη του εκπαιδευτή ανά ομάδα με συνεχή ανατροφοδότηση και καθοδήγηση.
6. Έλεγχος των φύλλων εργασίας ή των role play. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της και δέχεται αξιολόγηση από τις άλλες ομάδες και τον εκπαιδευτή.

Επιπλέον ο εκπαιδευτής σε ανοιχτό διάλογο με την ομάδα και την τάξη θέτει ερωτήσεις και προβληματισμούς προς λύση.

7. Σε περίπτωση αντικρουόμενων απαντήσεων ή περιπτώσεων με πολλαπλές εφαρμογές, ο εκπαιδευτής παρέχει σε κάθε ομάδα ξεχωριστό φύλλο εργασίας με εξειδικευμένη περίπτωση. Επιπλέον, δημιουργούνται ζευγάρια ομάδων, οι οποίες παρουσιάζουν τις απόψεις τους, επιχειρηματολογούν υπέρ της δική τους περίπτωσης και κατά της άλλης. Οι υπόλοιπες ομάδες ως κοινό αξιολογούν ανοιχτά τις παρουσιάσεις.
8. Στις ενότητες για τα καθήκοντα, την χρήση ερωτήσεων και των συναισθηματικών χαρακτηριστικών των παιδιών οι ομάδες δουλεύουν και αξιολογούνται κυρίως με φύλλα εργασίας και φύλλα ελέγχου.

Οι 2 βασικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι οι Co-Op Co-Op και η Learning Together (Gilbert, Schachter & Wegner, 2012). Στη Learning Together γίνεται εφαρμογή της ανομοιογενούς ομάδας σε κάθε επίπεδο. Στόχος της είναι οι εκπαιδευόμενοι να εργάζονται μαζί και όταν τους δίνεται η δυνατότητα να ενεργούν προς έναν κοινό σκοπό. Βασικό στοιχείο της είναι συνεχής εσωτερική οργάνωση κατά την οποία οι μαθητές δεν προσπαθούν απλά να βελτιωθούν αλλά προσπαθούν να βελτιώσουν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται (Johnson & Johnson 2008). Στην Learning Together εφαρμόζεται πάλι η έννοια της πρόκλησης ενώ ο μαθητής ανταμείβεται για την προσπάθεια, χωρίς να υπάρχει κάποιο στοιχείο ανταγωνισμού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εναλλακτική μέθοδος Learning Together, η οποία προτάθηκε από τον Slavin (1990) και μετονομάστηκε σε «Συνεργασία Αντιπαράθεσης». Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος εδώ περιλαμβάνει κάποιες αλλαγές: α) Οι ομάδες χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων β) Με άξονα ένα συγκεκριμένο θέμα (πχ παιχνίδι στη θάλασσα) δίνεται στις ομάδες δύο διαφορετικές πτυχές του και καλούνται να αναπτύξουν επιχειρήματα αντίστοιχα για κάθε θέμα. γ) Έπειτα, κάθε ομάδα αντιπαράκειται έναντι της άλλης για το κομμάτι του θέματος το οποίο υποστηρίζει.

Η τεχνική αυτή περιλαμβάνει την δημιουργία μικρών ομάδων και την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μελών τους. Υπεύθυνος για την δημιουργία της είναι ο Kagan (1985). Η μέθοδος αποτελείται από τα εξής στάδια (Hertz-Lazarowitz, κ. συν, 2013):

- Συζήτηση στην τάξη. Ο εκπαιδευτής προσπαθεί να εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών προκειμένου να εκφράσουν τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να βρεθεί εκείνο το θέμα για το οποίο θα γίνει συλλογική συζήτηση και θα επεξεργαστεί από τα παιδιά.
- Συγκρότηση των ομάδων εργασίας. Οι ομάδες συγκροτούνται ανομοιογενώς και με 4 μέλη η κάθε μια.
- Επιλογή θεμάτων μελέτης. Σύμφωνα με το γενικό θέμα, το οποίο συμφώνησε το τμήμα, επιλέγονται πλέον τα υποθέματα από κάθε ομάδα.
- Επιλογή μικροθεμάτων. Ο θεματικός καταμερισμός συνεχίζεται με το να επιλέξει κάθε μέλος της ομάδος ένα συγκεκριμένο κομμάτι εργασίας , δημιουργώντας ένα θεματικό παζλ..
- Προετοιμασία γενικής παρουσίασης. Οι μαθητές συνεργάζονται από κοινού για να ετοιμάσουν την συνολική παρουσίαση.
- Πραγματοποιούνται οι παρουσιάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτής πρέπει να ενθαρρύνει ερωτήσεις από τη μεριά των άλλων ομάδων και γενικά το διάλογο για το εκάστοτε θέμα για να ανταλλάζουν τα παιδιά μεταξύ τους απόψεις και ιδέες, πλέον σε επίπεδο τάξης.
- Αξιολόγηση. Αποτελείται από τρεις βασικές φάσεις από τις οποίες η πρώτη είναι η πιο σημαντική λόγω της δια-προσωπικότητας την οποία παρουσιάζει: Α) Οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν την παρουσίαση κάθε ο ομάδας Β) Κάθε ομάδα αξιολογεί από κοινού τα μέλη της ατομικά Γ) Ο δάσκαλος αξιολογεί την κάθε ομάδα πάνω στο θέμα στο οποίο δούλεψαν.

Στην περίπτωση της έρευνας οι ομάδες λειτούργησαν βάσει του προτύπου Numbered Heads Together, κατά την οποία όλα τα μέλη της ομάδας προτείνουν λύσεις, συζητάνε και αποφασίζουν για ένα θέμα, με τον εκπαιδευτή να κατευθύνει την ομαδική εργασία (Dotson, 2001). Για την διερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων για κάθε διδακτική συνάντηση χρησιμοποιείται το μοντέλο Think Pair Share, όπου ο εκπαιδευτής θέτει μερικές ερωτήσεις και οι εκπαιδευόμενοι ανά ζευγάρια συζητάνε τις απαντήσεις και τις καταγράφουν. Έπειτα ο εκπαιδευτής δειγματοληπτικά επιλέγει ζευγάρια για να του απαντήσουν στις ερωτήσεις (Dotson, 2001; Jarvis, 2006). Σκοπός της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η συνεχής αναπαραγωγή των γνώσεων από τους εκπαιδευόμενους και όχι απλά ο στενός έλεγχος από τον εκπαιδευτή (Phillips & Phillips, 2016).

Οι ίδιες τεχνικές αξιοποιούνται και από τα στελέχη για την εκπαίδευση εντός κατασκήνωσης με την διαφορά πώς κάθε κοινοτάρχης είχε το δικαίωμα να επιλέξει ποιους διδακτικούς στόχους θα καλύψει πρώτα και σε ποια συχνότητα, καθώς χρησιμοποιούσε το υπάρχον υλικό και τις υπάρχουσες τεχνικές σε πραγματικά περαστικά κατά την διάρκεια της κατασκηνωτικής περιόδου.

4.6.5 Αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρεται ειδικά στον τρόπο με τον οποίο ασκήθηκε έλεγχος ως προς τις αποκτηθείσες γνώσεις των ομαδαρχών και τον βαθμό στον οποίο οι αρχικοί διδακτικοί στόχοι ικανοποιήθηκαν (Tyson, 2006; Stronge, 2005). Στα πλαίσια της έρευνας η αξιολόγηση δεν διαφοροποιείται για τις δύο βασικές μεθόδους εκπαίδευσης, ώστε τα αποτελέσματα να είναι άμεσα συγκρίσιμα (Phillips & Phillips, 2016). Κατά την διάρκεια των σεμιναρίων χρησιμοποιήθηκαν μικρά τεστ γνώσεων ή η τεχνική της αντιπαράθεσης για την επιμέρους αξιολόγηση. Συνολική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω ενός συγκεντρωτικού τεστ, το οποίο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, συμπλήρωσης, πολλαπλής επιλογής, μελέτες περίπτωσης, ερωτήσεις σύζευξης και σωστού-λάθους (Κωνσταντίνου, 2002), προερχόμενα από όλες τις θεματικές ενότητες που διδάχθηκαν εντός και εκτός κατασκήνωσης. Ταυτόχρονα τα αποτελέσματα συνδυάζονται με τα δεδομένα από τις αξιολογήσεις των κοινοταρχών ώστε η αξιολογική διαδικασία να προσεγγίσει όσο το δυνατό περισσότερο το Σύστημα Πολλαπλής Βαθμολόγησης, κατά το οποίο ο εκπαιδευτής οφείλει να ελέγχει και άλλους παράγοντες (Κασσωτάκης, 2013).

Το φύλλο αξιολόγησης των διδασκόμενων θεμάτων έχει ως σκοπό όχι μόνο να εξετάσει το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών, αλλά και να τους επιτρέψει να ανακαλέσουν και να επαναχρησιμοποιήσουν την γνώση (Wilkinson, 2010) Για αυτό ακριβώς επιλέχθηκαν, πέρα των συμβατικών ερωτήσεων, να χρησιμοποιηθούν ως βασικό εργαλείο αξιολόγησης μελέτες περίπτωσης από τα πρότυπα του American Camp Association. Οι μελέτες αυτές επιτρέπουν την ανάπτυξη της αναλυτικής σκέψης και την συνδυαστική και πρακτική χρήση των γνώσεων που έχουν διδαχθεί.

Επιπλέον, δίνεται έμφαση στο χρονοδιάγραμμα της διδασκαλίας ή ακριβέστερα το διάγραμμα ροής της εκπαίδευσης, το οποίο συνοψίζει ουσιαστικά όλα τα βασικά βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν κατά την διάρκεια της: καταγράφει τον απαιτούμενο χρόνο και τις

απαιτούμενες ενέργειες εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (John, 2006) όπως και πιθανά σενάρια αλλαγών που μπορεί να προκύψουν για διάφορους λόγους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Armstrong, 2006). Στην πραγματικότητα το διάγραμμα ροής είναι ολόκληρη η διδασκαλία καθώς περιλαμβάνει (Skowron, 2006; John, 2006) :

- Περιγραφή του θέματος / Σκοπός της εκπαίδευσης / Διδακτικοί Στόχοι
- Ποιες είναι οι βασικές ιδέες
- Πόσο χρόνο χρειάζεται κάθε διδακτική ενέργεια
- Ποια, πώς και πότε θα μοιραστούν φύλλα εργασίας
- Με ποιό τρόπο θα διατηρηθεί η προσοχή των εκπαιδευομένων
- Ποιά θα είναι τα υλικά μέσα που θα απαιτηθούν
- Τι μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εκπαίδευση και ποιες οι πιθανές λύσεις
- Τι ερωτήσεις θα τεθούν στους εκπαιδευομένους
- Ποιες δραστηριότητες θα χρησιμοποιηθούν
- Πώς θα γίνει η μετάβαση από ενότητα σε ενότητα και από δραστηριότητα σε δραστηριότητα.

4.7 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε στο μοντέλο των τεσσάρων σταδίων του Kilpatrick, το οποίο και αποτελεί το πιο απλό και προσιτό μοντέλο αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, παρόλο που διαθέτει ελλειπείς αναφορές σε θέματα όπως το πόσο αποτελεσματική ήταν η εκπαίδευση ή τι πρέπει να γίνει ώστε να βελτιωθεί (Bates, 2004). Ωστόσο το μοντέλο ακόμα θεωρείται χρήσιμο, καθώς απλοποιεί την πολύπλοκη διαδικασία της εκπαίδευσης και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν σε κάθε μορφή εκπαιδευτικού προγράμματος (Smidt, Balandin, Sigafos & Reed, 2009).

1. Αντιδράσεις των εκπαιδευομένων

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων εξετάστηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου το οποίο τους επιδόθηκε με το τέλος της κάθε περιόδου και για τις δύο κατηγορίες εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους ομαδάρχες που εκπαιδεύτηκαν εντός και εκτός επιχείρησης. Οι ερωτήσεις αφορούνε το παρατηρούμενο επίπεδο βελτίωσης των ομαδάρχων από τον ίδιο τους εαυτό πριν και μετά την εκπαίδευση και βασίζονται σε επτα-βάθμια κλίμακα μορφής Likert. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το μέρος απαντήσεων που αφορούνε το επίπεδο των εργαζομένων πριν την εκπαίδευση και το μέρος των απαντήσεων που αφορούνε το επίπεδο των εργαζομένων μετά την εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο πέρασε pre testing σε ένα μικρό τυχαίο δείγμα ομαδάρχων που προσήλθαν στα γραφεία της επιχείρησης. Το βασικό θέμα μέτρησης είναι η προσωπική-υποκειμενική μεταβολή που παρατήρησαν οι εργαζόμενοι στην απόδοσή τους, λειτουργώντας ουσιαστικά ως ένα είδος αυτο-αξιολόγησης.

2. Έλεγχος απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων

Ο έλεγχος των γνώσεων και των δεξιοτήτων βασίζεται στην περίπτωση της έρευνας στην αντικειμενική αξιολόγηση που καλούνται να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες με το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο σχεδιασμός του τεστ βασίζεται στα πρότυπα του ACA και στο διδαχθέν υλικό. Βαθμολογείται με άριστα το 50, ώστε να είναι στην ίδια αριθμητική κλίμακα με την αξιολόγηση των ομαδάρχων.

3.Αλλαγή της συμπεριφοράς

Η αλλαγή της συμπεριφοράς λόγω της φύσης του επαγγέλματος είναι δύσκολο να εντοπιστεί ωστόσο ως κριτήριο χρησιμοποιήθηκαν οι αξιολογήσεις των κοινοταρχών και **κυρίως οι εισηγήσεις τους ως προς τα παρατηρημένα λάθη και ελλείψεις.**

4.Αποτελέσματα στην επιχείρηση

Τα αποτελέσματα στην επιχείρηση λόγω της φύσης της έρευνας , η οποία εστιάζει στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ως κριτήριο το τελικό βαθμό της ποσοτικής αξιολόγησης. Στόχος της επιχείρησης , λειτουργώντας ως ένας οργανισμός που μαθαίνει (Montana & Charnov, 2002) ήταν πρώτα να διασφαλιστεί ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επηρεάσει θετικά τους ομαδάρχες και να αυξήσει την γενικότερη αποδοσή τους (Kulkarni, 2013).

4.8 Ανάλυση κόστους του προγράμματος

Σύμφωνα με τον Hoeckel (2008) τα κόστη της εκπαίδευσης μπορούν να χωριστούν σε άμεσα (όπως τους μισθούς των εκπαιδευομένων, τους μισθούς των εκπαιδευτών, το διδακτικό υλικό, εξοπλισμό), έμμεσα (όπως φορολογικές επιβαρύνσεις) ή κόστος ευκαιρίας (όπως η μείωση του τζίρου ή μείωση του χρόνου λόγω της απασχόλησης ανθρώπινων πόρων σε διαδικασίες εκτός εργασίας). Ο Keller (2004) διαχωρίζει τα κόστη εκπαίδευσης σε αυτά που αφορούν τον υλικό σχεδιασμό του προγράμματος, την εκτέλεση του προγράμματος, τα γενικά έξοδα λειτουργίας του προγράμματος, τα έμμεσα κόστη και τα κόστη που πηγάζουν από τους εκπαιδευομένους. Τα παραπάνω κόστη θα πρέπει να παρουσιαστούν σύμφωνα με μια κοινή βάση σύγκρισης, όπως σε κόστος ανά εργαζόμενο ή ως ποσοστό της μισθοδοσίας (Phillips & Phillips, 2016).

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, το μεγαλύτερο μέρος του κόστους ανελήφθη από τον ίδιο τον ερευνητή. Η εκπαίδευση εντός επιχείρησης είναι εποχιακή απασχόληση και οι ομαδάρχες πληρώνονται μόνο κατά το χρονικό διάστημα για το οποίο εργάζονται και όχι για επιπλέον δραστηριότητες εκτός κατασκηνωτικής περιόδου που μπορεί να συμμετέχουν.

Επιπλέον υλικά, εξοπλισμός και χώρος εκπαίδευσης ήταν ήδη στην διάθεση της επιχείρησης και δεν χρειάστηκε η επιπλέον μίσθωση η αγορά των συγκεκριμένων στοιχείων.

Πίνακας 4.4
Κατανομή κόστους για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της κατασκήνωσης
«Ελαιώνες»

Κόστος	Κατηγορία	Σύνολο σε €	Κόστος / ανά Εργαζόμενο
Μισθός Εκπαιδευτών	Έμμεσο	N/A	0
Μισθός Ομαδαρχών	Άμεσο	N/A	0
Υλικά	Άμεσο	0	0
Εξοπλισμός	Άμεσο	0	0
Ενοικίαση χώρου	Άμεσο	0	0
Κατανάλωση ρεύματος	Έμμεσο	3.12	0,013
Μισθολογικά Bonus	Έμμεσο	0	0
Κόστος συντήρησης εκτυπωτή	Έμμεσο	8,27	0,035
Κόστος χαρτιού	Έμμεσο	15,88	0.025
ΣΥΝΟΛΟ		27,27	0.12

Σημειώνεται ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί ανάλυση ROI, καθώς τα αναμενόμενα αποτελέσματα αφορούν κυρίως την κουλτούρα της επιχείρησης και χαρακτηριστικά μη άμεσα μετρήσιμα στους εργαζόμενους της κατασκήνωσης, καθώς υπόκεινται στην υποκειμενική αξιολόγηση των προϊσταμένων (Keller, 2004)

4.9 Αξιολόγηση προσωπικού

Το βασικό ερώτημα σε κάθε αξιολόγηση προσωπικού αφορά στον τρόπο με τον οποίο είναι εφικτό να αποτυπωθούν οι βασικοί παράγοντες επιρροής μιας εργασίας με αντικειμενικά κριτήρια (Smith, Gutzenhauer & Fielding, 2010; Fekete & Rosenberg, 2014). Η κατασκήνωση είναι μια επιχείρηση που το προϊόν της δεν στηρίζεται μόνο σε χαρακτηριστικά σχετικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, αλλά και στην καλλιέργεια εκπαιδευτικών και κοινωνικών αξιών, που είναι δύσκολο να μετρηθούν (Zenkel, 2006; Gregg & Hansen-Stamp, 2011).

Παρόλα αυτά, η ανάγκη για μέτρηση αυτών των στοιχείων οδήγησε στον συνδυασμό μεθόδων, ώστε να υπάρξει λεπτομερής και αναλυτική περιγραφή ως προς τις αναμενόμενες

συμπεριφορές των εργαζομένων. Χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία από την Point Factor Analysis, που είναι η συχνότερη και αναλυτικότερη μέθοδος αξιολόγησης σε επιχειρήσεις (Sun & Luo, 2013) και η τεχνική της ιεραρχικής κατηγοριοποίησης. Η διαδικασία κατασκευής της Point Factor Analysis είναι η εξής (Bergman & Scarpello, 2001):

- Καθορισμός των σημαντικών παραγόντων για μια εργασία
- Καθορισμός των επιπέδων (degrees) και του βαθμού σημαντικότητας (weights) κάθε παράγοντα
- Καθορισμός βαθμολογίας (points) για κάθε επίπεδο
- Άθροισμα των πόντων από κάθε παράγοντα και εξαγωγή συνολικής βαθμολογίας

Τα χαρακτηριστικά των επιλεγμένων παραγόντων, σύμφωνα με τους Atchinson, Blecher & Thompsen (2013), είναι η συχνότητα εμφάνισής τους για όλες τις θέσεις εργασίας, να μπορούν να οριστούν και να μετρηθούν, να μην αλληλεπικαλύπτονται, να ταιριάζουν με φύση του οργανισμού και να χαρακτηρίζουν την εργασία. **Στην περίπτωση της έρευνας αυτής επιλέχθηκαν διαφορετικοί παράγοντες για την θέση του ομαδάρχη και την θέση του κοινοτάρχη στα πλαίσια της 360° αξιολόγησης** καθώς ο βαθμός ευθύνης τους είναι μη συγκρίσιμος όπως και τα απαιτούμενα προσόντα και δεξιότητες, γεγονός που δεν επιτρέπει την δημιουργία μιας εργασίας ως σημείο αναφοράς (Kilgour, 2008). **Θεωρήθηκε πως τη θέση, ως εργασία αναφοράς μπορεί να την αναλάβει ο ομαδάρχης σε παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών**, καθώς απαιτεί την μέγιστη δυνατή απόδοση στους επιλεγμένους παράγοντες και αποτελεί το πρότυπο ως προς τους υπόλοιπους ομαδάρχες, κάτι που προέρχεται και από την μισθολογική ενίσχυση που δέχεται από την επιχείρηση, γεγονός που προκύπτει εμπειρικά καθώς αποτελεί περίπτωση πρότυπης προσπάθειας δημιουργίας αξιολογικής μεθόδου στον συγκεκριμένο τομέα (Sun & Luo, 2013).

.Πίνακας 4.5

Παράγοντες απόδοσης εργασίας Ομαδάρχη-Κοινοτάρχη

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΡΧΗ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΟΙΝΟΤΑΡΧΗ
Διαχείριση δύσκολων καταστάσεων	Καθοδήγηση και συμβουλές
Ενδιαφέρον για τα παιδιά	Συμμετοχή στα θέματα της κοινότητας
Υπευθυνότητα	Επίλυση προβλημάτων
Συνέπεια στην απασχόληση των παιδιών	Θετικό κλίμα στην κοινότητα
Συνεργασία με κοινοτάρχη	Συνεργασία με τον κοινοτάρχη

Οι παράγοντες αυτοί, με τη σειρά τους, κατανεμήθηκαν σε επιμέρους περιγραφές που αντιστοιχούν σε μια κλίμακα 10 βαθμών τύπου Likert, κάτι που σημαίνει ότι στην στατιστική ανάλυση θα εξετασθούν ως ταξινομικές μεταβλητές (Simms, 2007). Σημειώνεται πως αυτούσια η μέθοδος Point Factor δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί, διότι αναφέρεται στη σύγκριση παραγόντων μεταξύ διαφορετικών εργασιών και συνεπώς το δεύτερο βήμα αντιστοίχισης των βαρών παραλείπεται επιλέγοντας να ισοσταθμιστούν οι παράγοντες μεταξύ τους (Jonker & Pennink, 2010). Η επιλογή των παραγόντων έγινε σε συνεργασία με την Διεύθυνση και βάσει των ελλείψεων που έχουν παρατηρηθεί και των περιγραφών θέσεων εργασίας. Κάθε παράγοντας βαθμολογείται από το 1 έως το 10 (κακό έως εξαιρετικό). Η επιλογή 10 βάθμιας κλίμακας Likert έγινε καθώς:

1. ήταν εύκολα κατανοητή από τα στελέχη και τους εργαζόμενους της επιχείρησης,
2. επιτρέπει λεπτομερή περιγραφή των επιμέρους παραγόντων (Wilson, 1999),
3. κατά την στατιστική ανάλυση, κάτω από ορισμένες συνθήκες μπορεί να αξιολογηθεί ως μεταβλητή κλίμακας (Carifio & Perla, 2008).

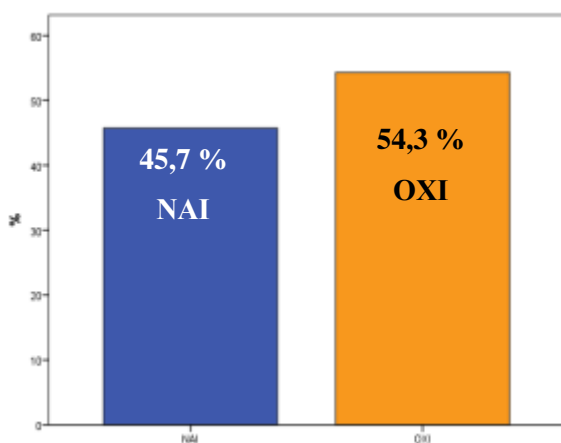
4.10 Η περιγραφή του δείγματος

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα περιγραφικά δεδομένα της έρευνας που αφορούν κυρίως δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως και λεπτομέρειες σχετικά με ορισμένες μεταβλητές και τα μέτρα περιγραφής τους.

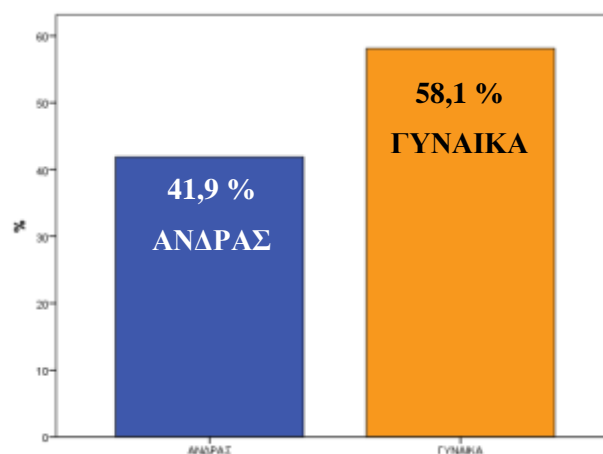
Διάγραμμα 4.4

Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευομένων της κατασκήνωσης «Ελαιώνες» για το 2017

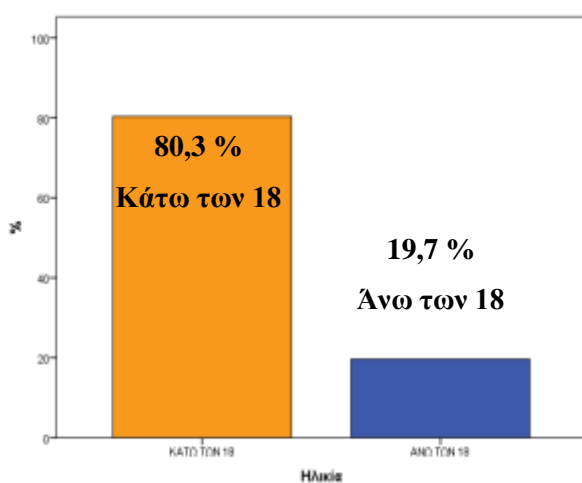
Ομαδάρχες που εκπαιδεύτηκαν εντός (ΝΑΙ) & εκτός (ΟΧΙ) επιχείρησης



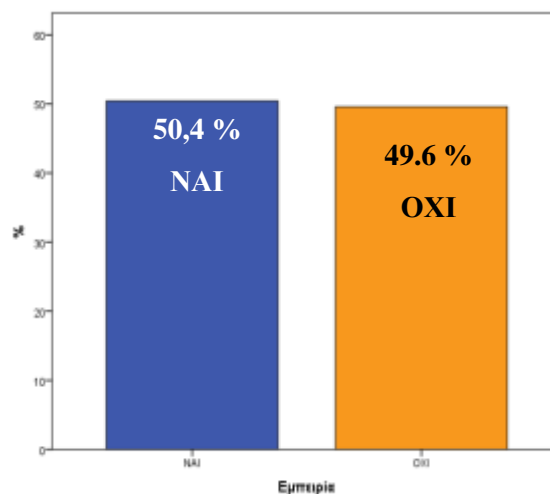
Κατανομή φύλου των εκπαιδευομένων



Κατανομή ηλικίας των εκπαιδευομένων

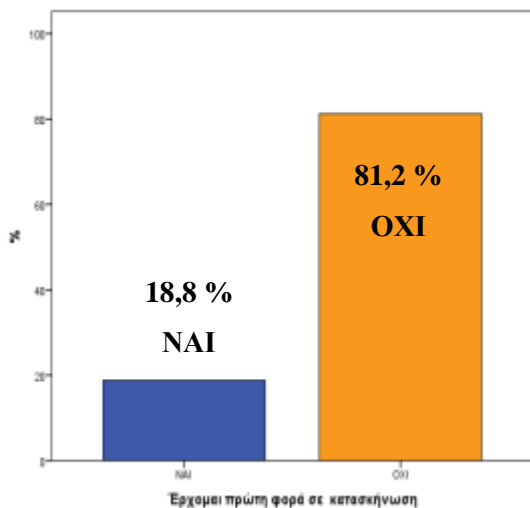


Κατανομή προηγούμενης εμπειρίας ως ομαδάρχες των εκπαιδευομένων

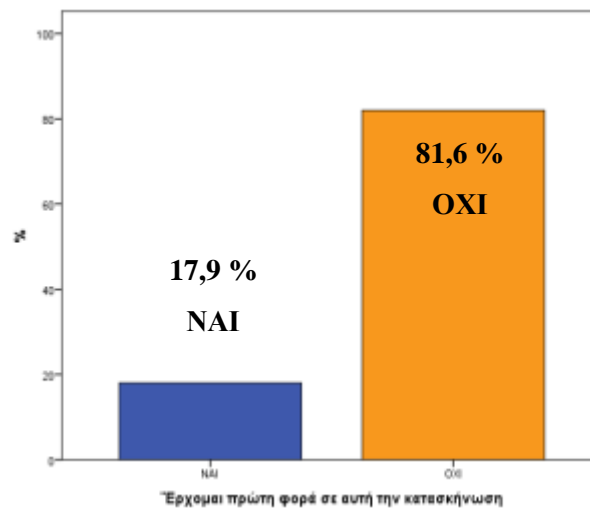


Διάγραμμα 4.4 (συνέχεια)

Γενικότερη επαφή ομαδαρχών με τον κατασκηνωτικό θεσμό



Γενικότερη επαφή ομαδαρχών με την κατασκήνωση «Ελαιώνες»



Τα παραπάνω υπο-διαγράμματα δίνουν στοιχεία σχετικά με τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού των ομαδαρχών που συμμετείχε στην έρευνα. Γίνεται αναφορά σε πληθυσμό και όχι σε δείγμα, διότι μελετήθηκε το σύνολο των ομαδαρχών που εργάστηκαν στην κατασκήνωση για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Συνεπώς χρησιμοποιήσαμε την εξαντλητική καταγραφή δεδομένων και η παρουσίαση τους γίνεται μέσω ραβδοειδών διαγραμμάτων (Χατζηνικολάου, 2002). Οι μεταβλητές αυτές είναι όλες κατηγορικές και διχοτομικές, άρα λαμβάνουν αξίες 0 ή 1 σε τιμές που αντιστοιχούν σε μεταβλητές διακριτού χαρακτήρα ΝΑΙ ή ΟΧΙ (Πράξη), ΑΝΔΡΑΣ ή ΓΥΝΑΙΚΑ (Φύλο), 18- ή 18+ (Ηλικία).

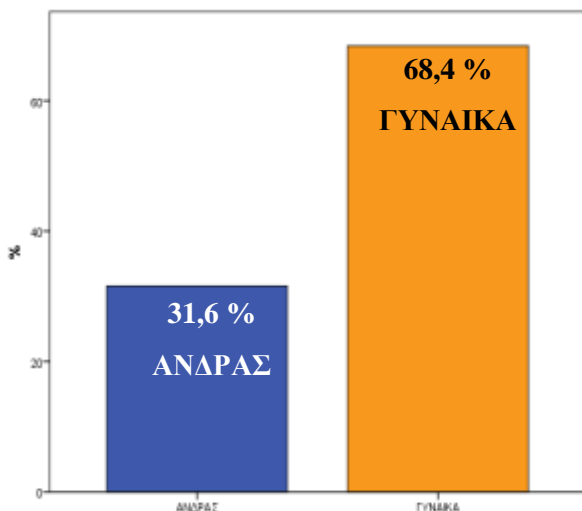
Φαίνεται λοιπόν, ότι ο πληθυσμός αποτελείται από 98 αγόρια (41,9 %) και 136 κορίτσια (58,1%), εκ των οποίων 107 συμμετείχαν στα σεμινάρια (45,7%) και 127 εκπαιδεύτηκαν εντός κατασκήνωσης (54,3%). Η συντριπτική πλειοψηφία των επιμορφωμένων είναι κάτω των 18 ετών (80,3%), ενώ σε γενικές γραμμές το προσωπικό χωρίζεται ισόποσα όσον αφορά την διαθέσιμη προϋπηρεσία με τους 118 (50,4%) συμμετέχοντες να δηλώνουν ότι έχουν προηγούμενη εμπειρία και τους 116 (49,6%) να δηλώνουν μηδενική εμπειρία. Επιπλέον, διακρίνεται πως μεγάλο μέρος των εργαζομένων είχε με κάποιο τρόπο επαφή με τον κατασκηνωτικό θεσμό (81,2%), ενώ σε μεγάλο ποσοστό παιδιά της κατασκήνωσης «Ελαιώνες» που κάποτε ήταν κατασκηνωτές της ή ομαδάρχες της αποφάσισαν να εργαστούν το 2017 για την κατασκήνωση (81,6%).

Παρακάτω παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία σχετικά με τους κοινοτάρχες που αποτέλεσαν τους εκπαιδευτές της αδόμητης ΟJT και αξιολογητές του προσωπικού.

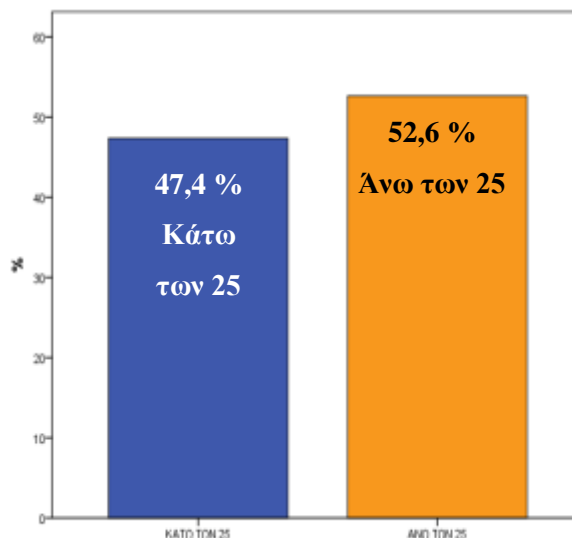
Διάγραμμα 4.5

Δημογραφικά στοιχεία κοινοταρχών της κατασκίνωσης «Ελαιώνες» για το 2017

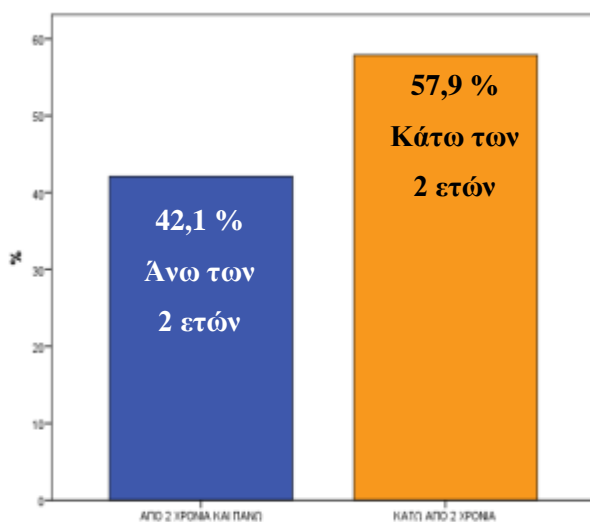
Κατανομή φύλου των κοινοταρχών



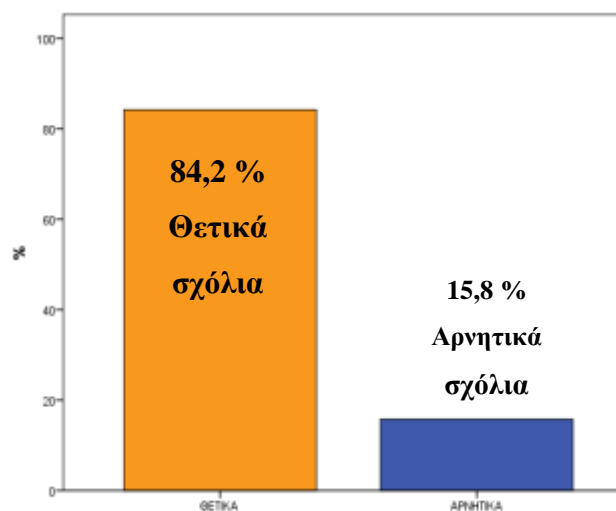
Κατανομή ηλικίας των κοινοταρχών



Κατανομή εμπειρίας των κοινοταρχών



Είδος κριτικών από το προσωπικό για την κατασκηνωτική περίοδο 2017



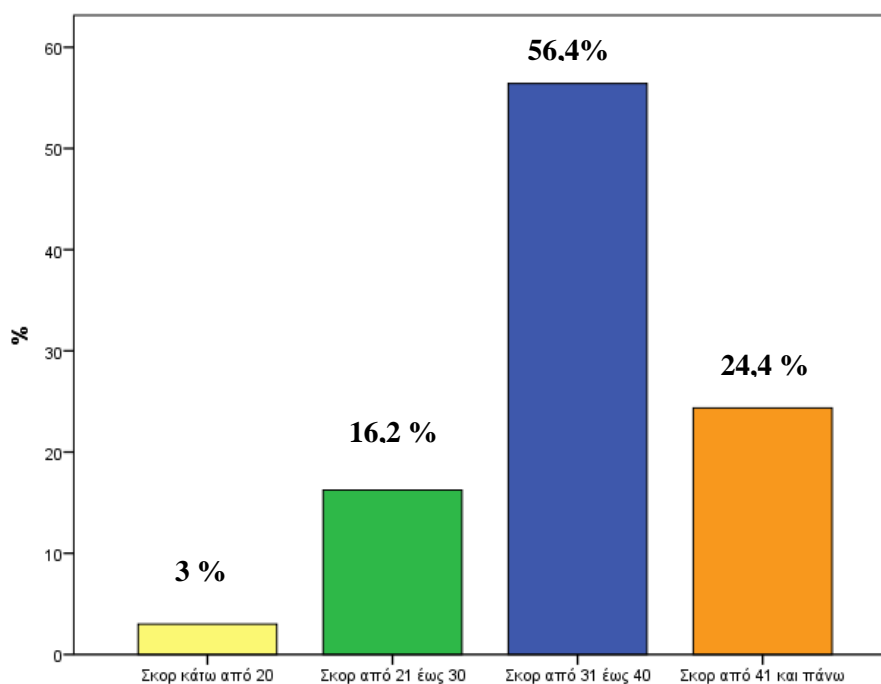
Η πλειοψηφία των κοινοταρχών το 2017 ήταν γυναίκες, δεκατρείς έναντι έξι των ανδρών, ενώ οι έντεκα στους οκτώ είχαν εμπειρία μικρότερη των δύο ετών στο επάγγελμα και το 84% έλαβα θετικά σχόλια.

4.11 Σκορ αξιολόγησης, σκορ ελέγχου και σκορ αυτό-αξιολόγησης

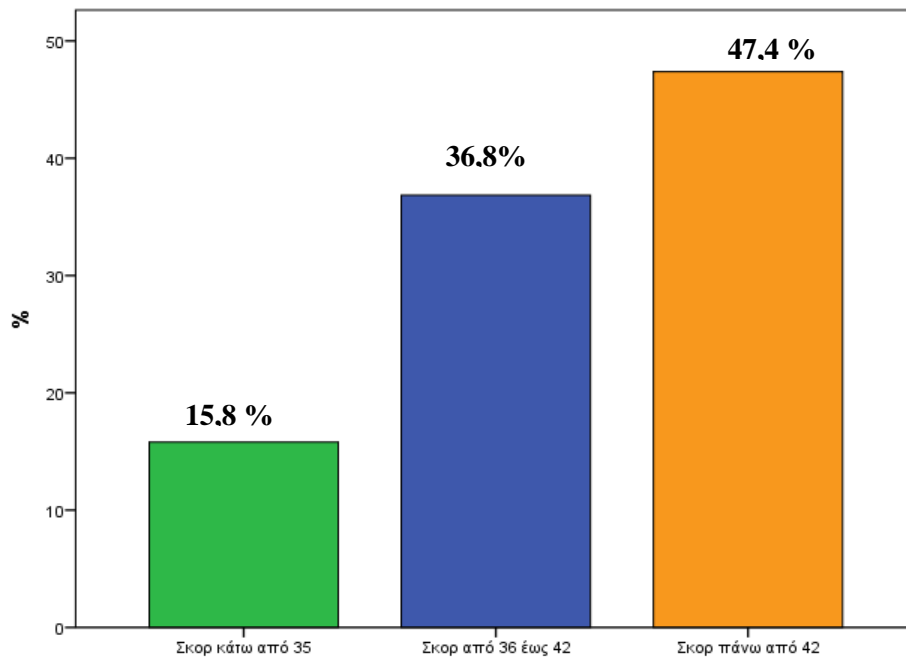
Η χρήση κλίμακας φόρμας Likert σε δέκα επίπεδα επιτρέπει την δημιουργία σκορ τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως μεταβλητές κλίμακας (Sheskin, 2011). Υπολογίστηκαν σκορ που αφορούσαν την τελική αξιολόγηση σε κλίμακα 1 έως 10 και με τελικές συνολικές τιμές, την αξιολόγηση των αποκτηθέντων γνώσεων των ομαδαρχών σε κλίμακα 1-100 και τα σκορ αυτο-βελτίωσης πριν και μετά την εκπαίδευση σε κλίμακα Likert επτά βαθμών και τελικών τιμών 19-133. Στη συνέχεια, για κάθε σκορ δημιουργήθηκαν συστάδες σύμφωνα με την ελάχιστη τιμή που ορίστηκε από την επιχείρηση ως το ελάχιστο επιτρεπτό σκορ επιτυχίας. Για τα σκορ τελικής αξιολόγησης οι συστάδες ήταν τέσσερα και το ελάχιστο σκορ είκοσι, για το σκορ του τεστ γνώσεων οι συστάδες ήταν τέσσερα και το ελάχιστο σκορ 55 ενώ για τα σκορ της αυτό-αξιολόγησης οι συστάδες ήταν επίσης τέσσερα και το ελάχιστο σκορ 72. Το ίδιο έγινε και στην τελική αξιολόγηση των κοινοταρχών από τους ομαδάρχες με την διαφορά, ότι λόγω της υψηλής συγκέντρωσης των τιμών γύρω μόνο από ένα σκορ, η ελάχιστη τιμή ήταν 35 και οι συστάδες τρεις ώστε να αποκτήσει νόημα η γραφική παράσταση.

Διάγραμμα 4.6

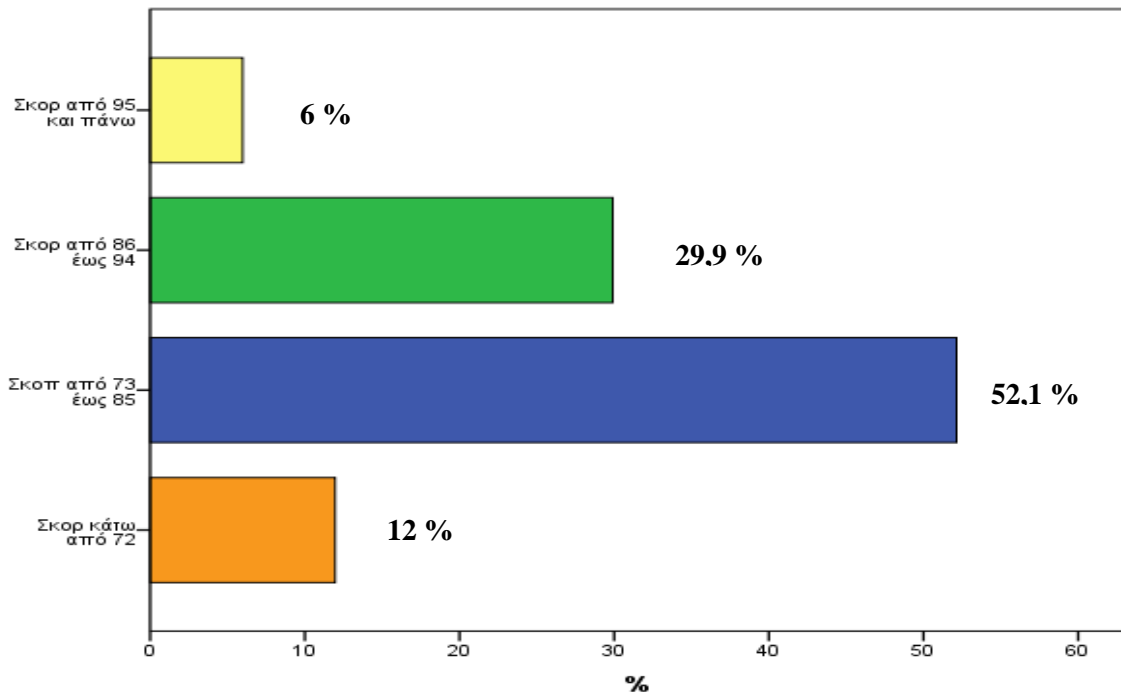
Κατανομή σκορ αξιολόγησης ομαδαρχών



Διάγραμμα 4.7
Κατανομή σκορ αξιολόγησης κοινοταρχών

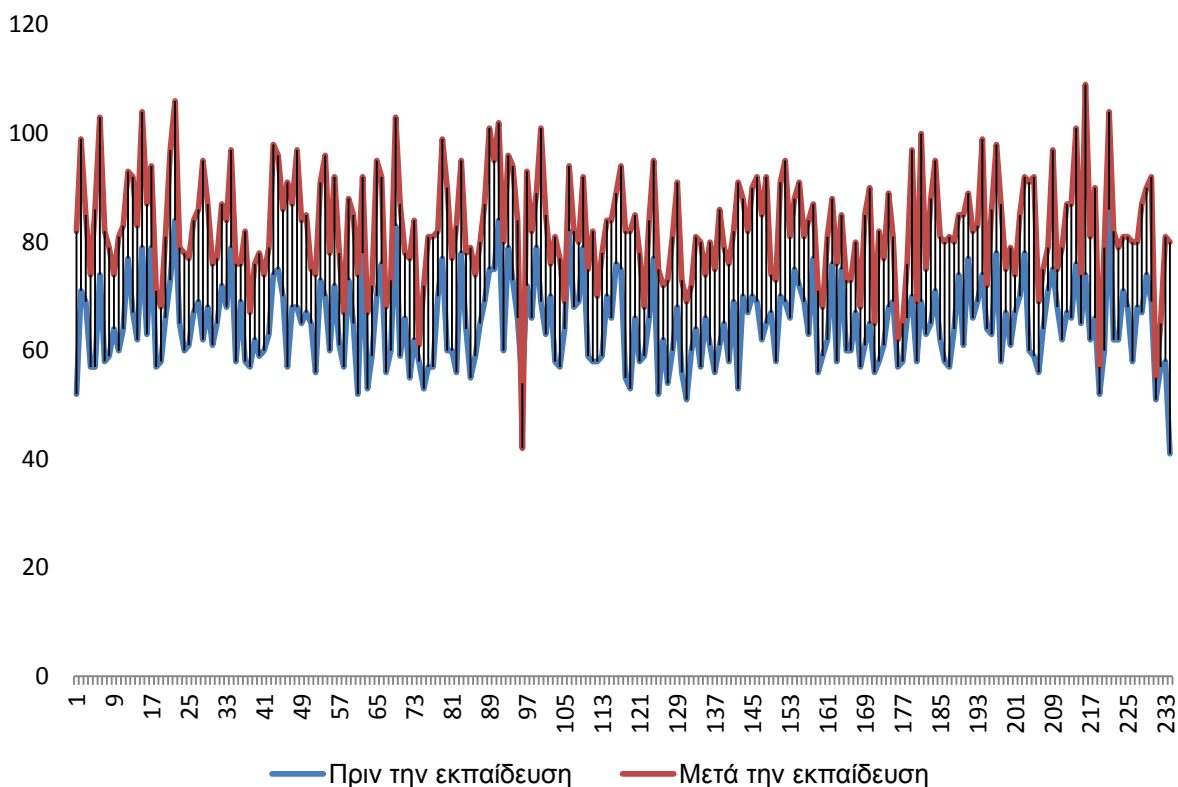


Διάγραμμα 4.8
Κατανομή σκορ τεστ γνώσεων-δεξιοτήτων



Τα τρία αυτά διαγράμματα, ουσιαστικά, περιγράφουν την εικόνα των εργαζομένων με το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας τόσο όσον αφορά την επίσημη προ κατασκηνοτική περίοδο όσο και την OJT εντός κατασκήνωσης κατά την διάρκεια εργασίας **δεδομένου των κλάσεων που χωρίστηκαν ώστε να είναι γραφικώς κατανοητά στον αναγνώστη καθώς η συνολική παρουσίαση των διαγραμμάτων με τα σκορ δεν επέτρεπε την κατανόηση της επίδρασης του παράγοντα εκπαίδευση**. Παρόλα αυτά το 62% των ομαδαρχών παρουσίασαν σκορ αξιολόγησης υψηλότερα του μέσου όρου ($\mu=35$, $s=6,62$), ενώ την ίδια στιγμή τα σκορ γνώσεων είναι 64% υψηλότερα από τον μέσο όρο ($\mu=75$, $s=15,47$). Όσον αφορά την μέση διαφορά των σκορ (γκρίζα επιφάνεια στο διάγραμμα 4.8) πριν και μετά την εκπαίδευση είναι αυξημένη κατά 17 μονάδες με $s= 6,82$. Από την μεριά τους οι ομαδάρχες τείνουν να βαθμολογούν πολύ θετικά τους κοινοτάρχες, παρουσιάζοντας το λεγόμενο λάθος τάσης επιείκειας (Leniency Error), καθώς το 88% είχε βαθμολογίες πάνω του αντίστοιχου μέσου όρου ίδιας κλίμακας για του ομαδάρχες και το 47,4% βαθμολογίες πάνω του 42, που από την μεριά της επιχείρησης θεωρείται εξαιρετικά υψηλό.

Διάγραμμα 4.9
Κατανομή σκορ αυτο-αξιολόγησης



4.12 Ερευνητικά ερωτήματα

Οι έρευνες στην βιβλιογραφία συνεχώς υπογραμμίζουν τον αυξανόμενο ρόλο της εκπαίδευσης στην επιχείρηση. Αυτό αφορά την πλειοψηφία των κλάδων αλλά όχι όμως τον κλάδο των παιδικών κατασκηνώσεων σύμφωνα με το American Camp Association καθώς μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να δημιουργούνται τα πρότυπα απόδοσης. Η βιβλιογραφία ανέδειξε θέματα όπως η αποτελεσματικότητα διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης στην επιχείρηση, οι διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα ερευνών με διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ενώ στις κατασκηνώσεις εξετάστηκαν κυρίως θέματα γενικά όπως η ηγεσία και όχι ειδικά που αφορούν καθαρά τη συνολική εκτέλεση του έργου των στελεχών. Συνεπώς τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται γύρω από την βελτίωση της απόδοσης των εργαζόμενων στην κατασκήνωση με απώτερο στόχο τον καθορισμό πρότυπων εργασιακών πρακτικών.

- H0: Η μέση απόδοση των εργαζομένων με προ κατασκηνωτική εκπαίδευση είναι μεγαλύτερη από τη μέση απόδοση των εργαζομένων με ενδο-κατασκηνωτική εκπαίδευση
H1: Η μέση απόδοση των εργαζομένων με προ κατασκηνωτική εκπαίδευση είναι μικρότερη από τη μέση απόδοση των εργαζομένων με ενδο-κατασκηνωτική εκπαίδευση
- H0: Η λήψη θετικής εισήγησης από τους κοινοτάρχες επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες (η εισήγηση είναι διχοτομική μεταβλητή με τιμές 0 ΝΑΙ και 1 ΟΧΙ)
H1: Η λήψη θετικής εισήγησης από τους κοινοτάρχες δεν επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες
- H0: Τα σκορ των εξετάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούν να προβλέψουν το βαθμό αξιολόγησης
H1: Τα σκορ των εξετάσεων δεν μπορούν να προβλέψουν τον βαθμό αξιολόγησης

Τα παραπάνω είναι τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, ωστόσο θα γίνει διερεύνηση των πιθανών σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των διάφορων παραγόντων, της απόδοσης και των δύο διαφορετικών μεθόδων εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αντιπροσωπεύει τον συνολικό πληθυσμό της επιχείρησης, καθώς ήταν το σύνολο των εργαζομένων της κατασκηνωτικής περιόδου.

4.13 Στατιστική μεθοδολογία

Για την ανάλυση των δεδομένων είναι απαραίτητος ο χαρακτηρισμός των μεταβλητών της έρευνας. Ο χαρακτηρισμός οφείλει να περιλαμβάνει το διαχωρισμό των μεταβλητών σε εξαρτημένες και ανεξάρτητες και την κατηγοριοποίησή τους βάσει της φύσης τους σε κλίμακα ίσων διαστημάτων (αναλογική), ιεραρχική (τακτική) ή ονομαστική (κατηγορική) (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Οι μεταβλητές της έρευνας είναι η εκπαίδευση, τα σκορ αξιολόγησης και ελέγχου, το φύλο, η εμπειρία, το είδος των εισηγήσεων

Οι μεταβλητές της έρευνας αξιολογούνται σε φόρμα κλίμακας Likert, όχι αυτούσια Likert, καθώς αυτούσια σημαίνει ότι συμπεριλαμβάνει την συμφωνία ή την διαφωνία για έναν παράγοντα ή γεγονός (Carifio & Perla, 2008) Η κλίμακα Likert και οι φόρμες Likert παράγουν είτε ιεραρχικές είτε αναλογικές μεταβλητές (Norman, 2010), εκτός και αν από την φύση της η μεταβλητή είναι ονομαστική. Φαίνεται πως η μετατροπή των κατηγορικών μεταβλητών σε μεταβλητές κλίμακας βελτιώνει την αξιοπιστία των δεδομένων και τη γενική ποιότητα της έρευνας συγκριτικά με άλλες μεθόδους (Sprooen, Mortelmans & Denekens, 2007). Όσον αφορά την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων και τα σχετικά τεστ ανάλυσης των σχέσεων των μεταβλητών έγιναν συγκεκριμένα στατιστικά βήματα για κάθε έλεγχο, όπως αναφέρονται παρακάτω και περιγράφονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 5:

- Για τον έλεγχο του επιπέδου της απόδοσης, λόγω του διαφορετικού τύπου εκπαίδευσης και διαφορετικών δημογραφικών παραγόντων χρησιμοποιήθηκε το **Mann - Whitney U Test**, το οποίο μελετάει αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων ή των μέσων δύο κατηγοριών μια κατηγορικής μεταβλητής. (Mann & Whitney, 1947).

Για να πραγματοποιηθεί ο έλεγχος Mann – Whitney, πρέπει να πληρούνται οι βασικές υποθέσεις για την διεξαγωγή του:

1. Η ύπαρξη μιας εξαρτημένης μεταβλητής ιεραρχικού ή συνεχή χαρακτήρα
2. Η ύπαρξη μιας ανεξάρτητης μεταβλητής κατηγορικού χαρακτήρα, η οποία θα είναι διχοτομική (θα έχει μόνο δύο υποκατηγορίες)
3. Η ύπαρξη ανεξαρτησίας των παρατηρήσεων
4. Οι κατανομές των ανεξάρτητων μεταβλητών ανά κατηγορία θα πρέπει να έχουν παρόμοιο σχήμα, ώστε τα αποτελέσματα να αφορούν τις διαφορές στη διάμεσο του

δείγματος. Αν έχουν διαφορετικό σχήμα, αφορούν τις διαφορές της κατανομής κατά τον μέσο όρο της (Agresti, 2013).

- Για τον έλεγχο της σχέσης του Σκορ Αξιολόγησης με το Σκορ Ελέγχου Γνώσεων χρησιμοποιήθηκε η Απλή Γραμμική Παλινδρόμηση (**Linear Regression**).

Για να είναι έγκυρη η απλή γραμμική παλινδρόμηση και να αποδώσει ορθολογικά αποτελέσματα, θα πρέπει τα δεδομένα να πληρούν έξι βασικές υποθέσεις:

1. Οι μεταβλητές που εισάγονται στο μοντέλο πρέπει να έχουν συνεχή χαρακτήρα
2. Η σχέση εξαρτημένης και ανεξάρτητης μεταβλητής πρέπει να είναι γραμμική
3. Ύπαρξη ανεξαρτησίας μεταξύ των στατιστικών καταλοίπων
4. Ανυπαρξία έκτροπων τιμών
5. Ανυπαρξία ετεροσκεδαστικότητας, ύπαρξη ομοσκεδαστικότητας, δηλαδή η διακύμανση των τυπικών σφαλμάτων σε όλες τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής είναι σταθερή.
6. Ύπαρξη κανονικής κατανομής των τυπικών σφαλμάτων

- Για τον έλεγχο της πιθανότητας ο εργαζόμενος να λάβει Θετική Εισήγηση βάσει του Σκορ Αξιολόγησης, Σκορ Ελέγχου και της ύπαρξης άλλων παραγόντων όπως η συμμετοχή σε εκπαίδευση, το φύλο και η εμπειρία χρησιμοποιήθηκε η **Διωνυμική Λογιστική Παλινδρόμηση (Binomial Logistic Regression)**

Για να είναι έγκυρη η διωνυμική λογιστική παλινδρόμηση και να αποδώσει ορθολογικά αποτελέσματα, θα πρέπει τα δεδομένα να πληρούν τις παρακάτω βασικές υποθέσεις:

1. Η εξαρτημένη μεταβλητή να είναι διχοτομικού χαρακτήρα ενώ οι ανεξάρτητες μπορούν να είναι διακριτές ή συνεχείς
2. Ανεξαρτησία των παρατηρήσεων
3. Κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή πρέπει να έχει τουλάχιστον 15 παρατηρήσεις
4. Ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και λογαριθμικής μετατροπής της εξαρτημένης μεταβλητής
5. Ανυπαρξία πολυσυγγραμμικότητας (multicollinearity)
6. Ανυπαρξία έκτροπων τιμών

- Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των επιμέρους επιπέδων των Σκορ Αξιολόγησης και του Ερωτηματολογίου Αυτο-αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης **Cronbach's a**
- Για τον έλεγχο της διαφοράς του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων που παρατήρησαν στον εαυτό τους οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιήθηκε το **Paired-Sample t Test**.

Για να είναι έγκυρος ο έλεγχος **Paired-Sample t Test** και να αποδώσει ορθολογικά αποτελέσματα, θα πρέπει τα δεδομένα να πληρούν τις παρακάτω βασικές υποθέσεις:

1. Η εξαρτημένη μεταβλητή να είναι συνεχούς χαρακτήρα ενώ η ανεξάρτητη μεταβλητή διχοτομικού χαρακτήρα
2. Ανυπαρξία έκτροπων τιμών
3. Ύπαρξη κατανομής των παρατηρήσεων που να τείνει στην κανονική κατανομή

Πίνακας 4.6

Πίνακας στατιστικών ελέγχων και μεθόδων της έρευνας

Είδος Στατιστικού Μοντέλου	Μέθοδος ελέγχου υποθέσεων
Mann - Whitney U Test	
Μεταβλητή διχοτομικού χαρακτήρα	Η μεταβλητή είναι διχοτομική με τιμές 0 ΝΑΙ και 1 ΟΧΙ, περιγράφοντας με ΝΑΙ όσους συμμετείχαν στα σεμινάρια και ΟΧΙ όσους συμμετείχαν στην ΟΙΤ. Οι δύο κατηγορίες δεν αλληλεπικαλύπτονται.
Ανεξαρτησία παρατηρήσεων	Οι ομάδες κάθε κατηγορίας εκπαίδευσης συμμετείχαν μόνο σε μια από αυτές.
Ομοιότητα κατανομών κατηγοριών διχοτομικής μεταβλητής	Οπτικός έλεγχος ιστογράμματος των κατηγοριών
Linear Regression	
Χαρακτήρας μεταβλητών συνεχής	Οι μεταβλητές Σκορ Αξιολόγησης & Σκορ Ελέγχου είναι συνεχούς χαρακτήρα, καθώς κάθε επίπεδο διαφοράς τους έχει νόημα, ενώ το πρώτο είναι προϊόν 10βαθμιας κλίμακας (Norman, 2010) και το δεύτερο εκ φύσεως συνεχής μεταβλητή (Cohen, Manion & Morrison, 2007).
Γραμμικότητα εξαρτημένης & ανεξάρτητης μεταβλητής	Οπτικός έλεγχος διαγράμματος διασποράς.
Ανεξαρτησία τυπικών σφαλμάτων	Έλεγχος με Durbin Watson Test.
Ανυπαρξία έκτροπων τιμών	Οπτικός έλεγχος & Casewise Diagnostics.
Ετεροσκεδαστικότητα	Οπτικός έλεγχος διαγράμματος διασποράς τυπικών σφαλμάτων.
Κανονική κατανομή των τυπικών σφαλμάτων	Οπτικός έλεγχος του P-P plot.

Πίνακας 4.6 (Συνέχεια)

Binomial Logistic Regression	
Διχοτομικός χαρακτήρας εξαρτημένης μεταβλητής	Η μεταβλητή Θετική Εισήγηση λαμβάνει τιμές 0 ΝΑΙ και 1 ΟΧΙ, αμοιβαίως αποκλειόμενες μεταξύ τους
Ανεξαρτησία των παρατηρήσεων	Οι μεταβλητές Σκορ Ελέγχου, Σκορ Αξιολόγησης, φύλο, εμπειρία, εκπαίδευση δεν αλληλεπικαλύπτονται στις κατηγορίες τους
Κάθε ανεξάρτητη μεταβλητή πρέπει να έχει τουλάχιστον 15 παρατηρήσεις	Το δείγμα έχει μέγεθος 234 υποκείμενα που αντιστοιχούν στο συνολικό πληθυσμό.
Ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και λογαριθμικής μετατροπής της εξαρτημένης μεταβλητής	Έλεγχος με Box-Tidwell Test.
Ανυπαρξία πολυσυγγραμμικότητας (multicollinearity)	Έλεγχος συντελεστών συσχέτισης και Variance Inflation Factor Values
Ανυπαρξία έκτροπων τιμών	Έλεγχος με Casewise diagnostics.
Paired-Sample t Test	
Φύση εξαρτημένης μεταβλητής συνεχής και ανεξάρτητης διχοτομική	Οι μεταβλητές σκορ αυτο-αξιολόγησης αποτελούν υποκατηγορίες του ίδιου αντικειμένου έρευνας και προέρχονται από την άθροιση 7βάθμιων κλιμάκων Likert, που επιτρέπουν την δημιουργία συνεχών μεταβλητών σκορ όταν αθροιστούν.
Ανυπαρξία έκτροπων τιμών	Οπτικός έλεγχος διαγράμματος πλαισίου & απολήξεων.
Ύπαρξη κατανομή των παρατηρήσεων που να τείνει στην κανονική κατανομή	Έλεγχος με Shapiro-Wilk Test

4.14 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάστηκε πλήρως και αναλυτικά ολόκληρη η μεθοδολογία της έρευνας. Ο βασικός προβληματισμός για την διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε από τον χαρακτήρα του κατασκηνωτικού θεσμού και την ανάγκη καθιέρωσης πρότυπων απόδοσης ώστε να διατηρήσει αυτό τον χαρακτήρα. Η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να ανοίξει το δρόμο στην συστηματικότερη εκπαίδευση και αξιολόγηση των στελεχών των παιδικών κατασκηνώσεων, μελετώντας και προτείνοντας καινούργιες πρακτικές.

Η έρευνα έγινε σε πιλοτικό επίπεδο στην παιδική κατασκήνωση «Ελαιώνες» στο Γομάτι Χαλκιδικής. Δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης βασισμένο στις ανάγκες της κατασκήνωσης το οποίο πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις, η πρώτη πριν την κατασκηνωτική περίοδο και η δεύτερη κατά την διάρκεια. Το πρόγραμμα βασίστηκε σε βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές διδακτικές μεθόδους και εμπεριέχει υλικό απαραίτητο για την απόδοση των στελεχών και στόχος ήταν να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να χρησιμοποιούν τις αποκτηθείσες γνώσεις σε πραγματικές καταστάσεις.

Η εκπαίδευση αξιολογήθηκε με αντικειμενικές μεθόδους ελέγχου, ενώ το πρόγραμμα συνολικά αξιολογήθηκε βάσει του μοντέλου του Kilpatrick. **Για τις ανάγκες αξιολόγησης του προγράμματος κατασκευάστηκαν φόρμες αξιολόγησης και αναπτύχθηκε ένα σύστημα αξιολόγησης 360°.** Το δείγμα που έλαβε μέρος στην εκπαίδευση και στις αξιολογήσεις ήταν 234 ομαδάρχες και οι τελικές αναλύσεις βασίστηκαν στην ανάλυση των αθροιστικών σκορ των υπο-κλιμάκων των φύλλων αξιολόγησης και ελέγχου. Τέλος, εκτελέστηκαν τέσσερις διαφορετικοί στατιστικοί έλεγχοι.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1 Εισαγωγή

Το κεφάλαιο της στατιστικής ανάλυσης εστιάζει στον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων. Για τον έλεγχο των υποθέσεων επιστρατεύτηκαν 4 διαφορετικοί έλεγχοι: Mann-Whitney U test, απλή γραμμική παλινδρόμηση, διωνυμική λογιστική παλινδρόμηση και το Paired Sample t Test με τους επιμέρους ελέγχους που συνοδεύουν την κάθε μέθοδο. Η εσωτερική συνοχή των ερευνητικών φύλων αξιολογήθηκε με τον δείκτη α του Cronbach.

Τα αποτελέσματα αναδείξανε θέματα που αφορούν την χρησιμότητα της εκπαίδευσης όχι μόνο για την κατασκήνωση αλλά και συνολικά, επιβεβαιώνοντας ή διαφωνώντας με την βιβλιογραφία.

5.2 Έλεγχος εσωτερικής συνοχής φύλων αξιολόγησης και ερωτηματολογίου

Τα φύλα αξιολόγησης είχαν ως σκοπό την καταγραφή της συνολικής απόδοσης των ομαδαρχών, ενώ τα ερωτηματολόγια την καταγραφή της προσωπικής πεποίθησης ως προς την υποκειμενική βελτίωση που παρατήρησαν οι ομαδάρχες στην απόδοσή τους. Ο δείκτης α μελετά και δίνει στοιχεία σχετικά με την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων. Η εσωτερική συνοχή σχετίζεται με το αν οι ερωτήσεις μετρούν την ίδια διάσταση στην έρευνα (Cronbach, 1951).

Πίνακας 5.1

Στοιχεία δείκτη Cronbach's α για τα στοιχεία του φύλου αξιολόγησης ομαδάρχη

Item Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Διαχείριση δύσκολων καταστάσεων	6,84	1,519	234
Ενδιαφέρον για τα παιδιά	7,38	1,410	234
Υπευθυνότητα	7,49	1,390	234
Δημιουργικότητα στην απασχόληση των παιδιών	6,87	1,594	234
Συνεργασία με κοινοτάρχη	7,11	1,950	234

Πίνακας 5.1 (συνέχεια)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,891	,898	5

Scale Statistics			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
35,69	43,821	6,620	5

Ο δείκτης α για τις ερωτήσεις του φύλου αξιολόγησης έχει τιμή ίση με 0,891 και υπονοεί υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής στο σύνολο των 5 ερωτήσεων, ενώ επιπλέον δίνονται πληροφορίες σχετικά με την μέση τιμή κάθε στοιχείου, που όπως φαίνεται κυμαίνεται γύρω από το 6 και το 7 με ανώτατο όριο το 10 (μέγιστο) και κατώτατο το 1 (ελάχιστο). Παρατηρώντας τον Πίνακα 5.2, γίνεται έλεγχος πιθανών μη ταιριαστών ερωτήσεων που μπορεί να βλάψουν την εσωτερική συνοχή και ως εκ τούτου πρέπει να αφαιρεθούν. Παρατηρείται, βάσει της τελευταίας στήλης του Πίνακα 5.2 όπου εμπεριέχονται οι νέες τιμές του δείκτη α σε κάθε περίπτωση αφαίρεσης ερώτησης, πως εάν γίνει οποιαδήποτε αφαίρεση ερώτησης, η εσωτερική συνοχή θα μειωθεί ($\alpha < 0,891$). Το γεγονός αυτό δηλώνει την ισχύ της συνοχής του φύλου αξιολόγησης που είναι ίσο με 89,1 %.

Πίνακας 5.2

Πίνακας πιθανών τιμών Cronbach's α για το φύλλο αξιολόγησης ομαδάρχη

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Διαχείριση δύσκολων καταστάσεων	28,85	29,390	,736	,571	,868
Ενδιαφέρον για τα παιδιά	28,30	29,508	,804	,656	,855
Υπευθυνότητα	28,20	30,161	,768	,658	,863
Δημιουργικότητα στην απασχόληση των παιδιών	28,82	29,490	,681	,552	,880
Συνεργασία με κοινοτάρχη	28,58	25,489	,738	,619	,874

Πίνακας 5.3

Στοιχεία δείκτη Cronbach's a για το φύλλο αξιολόγησης κοινοτάρχη

Item Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Διαχείριση δύσκολων καταστάσεων	6,84	1,519	234
Ενδιαφέρον για τα παιδιά	7,38	1,410	234
Υπευθυνότητα	7,49	1,390	234
Δημιουργικότητα στην απασχόληση των παιδιών	6,87	1,594	234
Συνεργασία με κοινοτάρχη	7,11	1,950	234

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,922	,932	5

Scale Statistics			
Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
35,69	43,821	6,620	5

Ο δείκτης α για τις ερωτήσεις του φύλλου αξιολόγησης κοινοτάρχη έχει τιμή ίση με 0,922 και υπονοεί υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής στο σύνολο των 5 ερωτήσεων ενώ επιπλέον δίνονται πληροφορίες σχετικά με την μέση τιμή κάθε στοιχείου που όπως φαίνεται κυμαίνεται γύρω από το 6 και το 7 με ανώτατο όριο το 10 (μέγιστο) και κατώτατο το 1 (ελάχιστο). Παρατηρώντας τον Πίνακα 5.4 γίνεται έλεγχος πιθανών μη ταιριαστών ερωτήσεων που μπορεί να βλάψουν την εσωτερική συνοχή και ως εκ τούτου πρέπει να αφαιρεθούν. Παρατηρείται, βάσει της τελευταίας στήλης του Πίνακα 5.4 όπου εμπεριέχονται οι νέες τιμές του δείκτη α σε κάθε περίπτωση αφαίρεσης ερώτησης, πως εάν γίνει οποιαδήποτε αφαίρεση ερώτησης η εσωτερική συνοχή θα μειωθεί ($\alpha < 0,922$), με εξαίρεση την αφαίρεση της ερώτησης «Συνεργασία με τον κοινοτάρχη» η οποία οδηγεί σε αύξηση του δείκτη στην τιμή 0,939. Το γεγονός αυτό δηλώνει την ισχύ της συνοχής του φύλλου αξιολόγησης που είναι ίσο με 92,2 % .

Πίνακας 5.4

Πίνακας πιθανών τιμών Cronbach's α για το φύλο αξιολόγησης ομαδάρχη

Item-Total Statistics					
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Καθοδήγηση και συμβουλές	33,05	18,164	,847	,797	,895
Συμμετοχή στα θέματα της κοινότητας	33,00	18,222	,872	,852	,890
Επίλυση προβλημάτων με τα παιδιά	33,11	17,877	,895	,862	,885
Θετικό κλίμα στην κοινότητα	33,11	21,211	,788	,754	,914
Συνεργασία με τον κοινοτάρχη	32,79	17,620	,685	,613	,939

Έλεγχος αξιοπιστίας ερωτηματολογίου παρατήρησης προσωπικής βελτίωσης

Ο δείκτης α για το ερωτηματολόγιο παρατήρησης προσωπικής βελτίωσης που αφορά το τέλος της εκπαίδευσης, έχει τιμή ίση με 0,743 και υπονοεί έναν καλό βαθμό εσωτερικής συνοχής στο σύνολο των 19 ερωτήσεων, ενώ επιπλέον δίνονται πληροφορίες σχετικά με την μέση τιμή κάθε στοιχείου που, όπως φαίνεται, κυμαίνεται γύρω από το 4 με ανώτατο όριο το 7 (μέγιστο) και κατώτατο το 1 (ελάχιστο). Από την άλλη μεριά, ο δείκτης α για τις ίδιες ερωτήσεις, που ωστόσο αναφέρονται στην κατάσταση του ομαδάρχη πριν την εκπαίδευση έχει τιμή ίση με 0,616, παρουσιάζοντας μέτρια εσωτερική συνοχή. Ελέγχοντας τους αντίστοιχους πίνακες πιθανών τιμών, παρατηρείται ότι σε κάθε περίπτωση μόνο η αφαίρεση μιας ερώτησης ανά χρονική στιγμή (πριν ή μετά την εκπαίδευση) οδηγεί σε πολύ μικρή αύξηση του δείκτη.

Πίνακας 5.5

Στοιχεία δείκτη Cronbach's α για το ερωτηματολόγιο αυτό-αξιολόγησης

Reliability Statistics Μετά την Εκπαίδευση			Scale Statistics			
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
,743	,735	19	82,94	91,027	9,541	19
Reliability Statistics Πριν την εκπαίδευση			Scale Statistics			
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
,616	,611	19	64,93	57,607	7,590	19

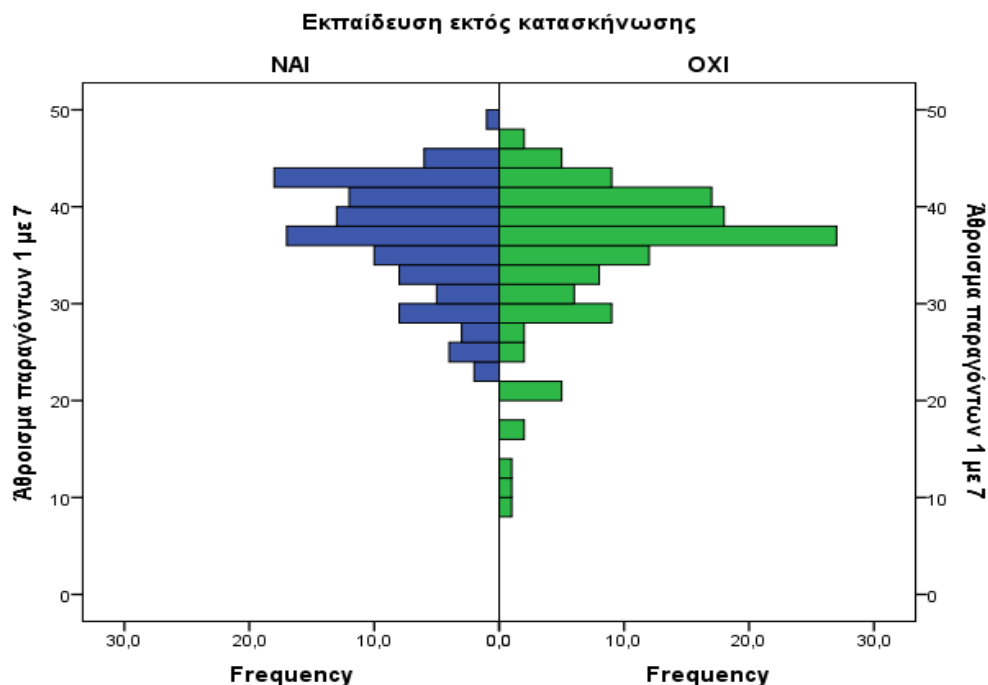
Για την περίπτωση πριν την εκπαίδευση η αφαίρεση της ερώτησης «Να γνωρίζω που βρίσκονται οι κατασκηνωτές μου» οδηγεί τον δείκτη σε μια τιμή ίση με 0,625 ενώ στην περίπτωση μετά την εκπαίδευση, η ίδια ερώτηση οδηγεί τον δείκτη σε τιμή 0,755. Σε κάθε περίπτωση η μεταβολή είναι σχεδόν αμελητέα.

5.3 Διαφορές στα σκορ απόδοσης, είδους εκπαίδευσης και δημογραφικών μεταβλητών

Η σχέση της απόδοσης των εργαζομένων ανάλογα με το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης ή της υπάρχουσας εμπειρίας θα εξετασθεί σύμφωνα με την ύπαρξη ή όχι στατιστικά σημαντικής στατιστικής διαφοράς μεταξύ των επιμέρους σκορ των κατηγοριών. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται το Mann-Whitney U Test, το οποίο αποτελεί ένα είδος μη παραμετρικού ελέγχου (Agresti, 2013). Για την διεξαγωγή του ελέγχου U έχουν καλυφθεί όλες οι απαιτούμενες υποθέσεις με εξαίρεση αυτής της ομοιότητας κατανομών. Η συγκεκριμένη ελέγχεται μέσω της κατασκευής και σύγκρισης ιστογραμμάτων για κάθε κατηγορία εκπαίδευσης ανά σκορ όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.6

Διάγραμμα 5.1

Συγκριτικό ιστόγραμμα κατανομών σκορ αξιολόγησης ανά τύπο εκπαίδευσης



Όπως φαίνεται από το ιστόγραμμα, οι δύο κατηγορίες παρουσιάζουν σχεδόν ίδια κατανομή και δεδομένων των υπόλοιπων υποθέσεων ο έλεγχος U μπορεί να γίνει ως προς τη

διάμεσο και τον μέσο των παρατηρήσεων. Στον Πίνακα 5.6 παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα του ελέγχου. Η τιμή του U δεν είναι τόσο σημαντική όσο η p value. Το p value στην συγκεκριμένη περίπτωση έχει τιμή ίση με 0.242 ($p=0.242$, $p>0.05$). Η διαφορά των σκορ αξιολόγησης μεταξύ των ομαδαρχών που εκπαιδεύτηκαν σε σεμινάρια ($\delta=37$, $\mu=36.42$) και αυτών που εκπαιδεύτηκαν εντός κατασκήνωσης ($\delta=37$, $\mu=35.07$) δεν είναι στατιστικά σημαντική δεδομένης της τιμής $U=6192.5$, το z score = -1.169 και της τιμής p value = 0.242 > 0.05

Πίνακας 5.6

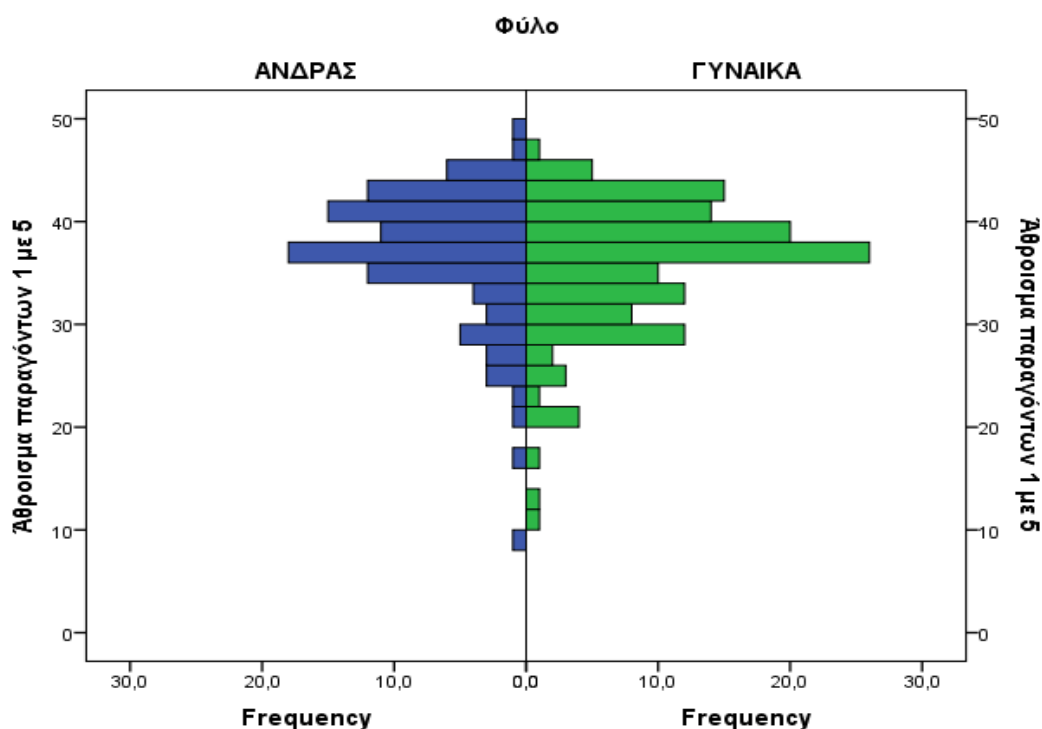
Συγκριτικός πίνακας κατανομών τύπου εκπαίδευσης ανά σκορ αξιολόγησης

Test Statistics ^a	
	Άθροισμα παραγόντων 1 με 7
Mann-Whitney U	6192,500
Wilcoxon W	14320,500
Z	-1,169
Asymp. Sig. (2-tailed)	,242

a. Grouping Variable: Εκπαίδευση εκτός κατασκήνωσης

Διάγραμμα 5.2

Συγκριτικό ιστόγραμμα κατανομών σκορ αξιολόγησης ανά φύλο



Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε για τις μεταβλητές εμπειρία, φύλο και ηλικία, Για τις μεταβλητές εμπειρία και ηλικία η υπόθεση της ομοιότητας των κατανομών παραβιάζεται και ως αποτέλεσμα το Mann-Whitney δεν είναι κατάλληλο για να καταδείξει την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας διαφορών στα σκορ. Ενώ για τη μεταβλητή φύλο η υπόθεση δεν παραβιάζεται αλλά ο έλεγχος δεν καταδεικνύει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς στα σκορ μεταξύ ανδρών ($\delta=37$, $\mu=36.34$) και γυναικών ($\delta=36$, $\mu=35.22$) δεδομένης της τιμής $U=3768$, το z score=-1.354 και p value=0.176 > 0.05.

5.4 Μοντελοποίηση της σχέσης των σκορ αξιολόγησης με το σκορ ελέγχου

Σε αυτή την υποενότητα θα εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των σκορ των αξιολογήσεων μέσω της χρήσης των σκορ ελέγχου. Οι υπόλοιπες μεταβλητές όπως η εκπαίδευση, το φύλο και η εμπειρία αθετούσαν τις υποθέσεις ύπαρξης ομοσκεδαστικότητας και κανονικότητας, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα την απόσυρσή τους από το μοντέλο. Ωστόσο σύμφωνα με τον Fox (2016), είναι εφικτό να παραλειφθούν οι υποθέσεις γραμμικότητας για τις διχοτομικές μεταβλητές, κάτι το οποίο πολλές φορές αμφισβητείται από την βιβλιογραφία και προτείνεται κάποιο μοντέλο MANOVA ή η Διωνυμική Λογιστική Παλινδρόμηση (Norman, 2010; Montgomery, Peck & Vinning, 2012). Ο λόγος αυτός οδήγησε την έρευνα στην διατήρηση μόνο των συνεχών μεταβλητών που ταιριάζουν απολύτως στο θεωρητικό μοντέλο. Επιπλέον, για να αυξηθεί η προβλεπτικότητα του μοντέλου και να καλυφθούν όλες οι απαραίτητες υποθέσεις, χρησιμοποιήθηκαν οι φυσικοί λογάριθμοι των σκορ αξιολόγησης και των σκορ δεξιοτήτων.

Υπόθεση για έκτροπες τιμές αρχικά δεν επιβεβαιώθηκε καθώς βρέθηκαν πως υπάρχουν δύο, μια στη θέση 33 και μια στην θέση 99 με στατιστικό σφάλμα πολύ υψηλό. Για να απαλειφτεί η παραβίαση της υπόθεσης, οι δύο τιμές αφαιρέθηκαν και η παλινδρόμηση πραγματοποιήθηκε ξανά. Αυτή τη φορά δεν βρέθηκαν έκτροπες τιμές και η υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Από την άλλη μεριά, η υπόθεση της ανεξαρτησίας επιβεβαιώνεται καθώς η τιμή του τεστ συσχέτισης Durbin-Watson είναι ίση με 1.888 και πολύ κοντά στην επιθυμητή τιμή 2. Ωστόσο, η ύπαρξη ακραίων τιμών και η επανάληψη της παλινδρόμησης δεν επηρέασε ιδιαίτερα τον έλεγχο Durbin-Watson

Πίνακας 5.7

Πίνακας αρχικών έκτροπων τιμών και διαδοχικών ελέγχων Durbin-Watson

Casewise Diagnostics ^a				
Case Number	Std. Residual	LN_TOTAL_SCORE	Predicted Value	Residual
33	4,512	3,66	3,0079	,65566
119	-3,650	2,77	3,3030	-,53040

a. Dependent Variable: LN_TOTAL_SCORE

Αρχικά Δεδομένα - Model Summary ^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,782 ^a	,612	,610	,14531	1,888

a. Predictors: (Constant), LN_Test_SCORE b. Dependent Variable: LN_TOTAL_SCORE

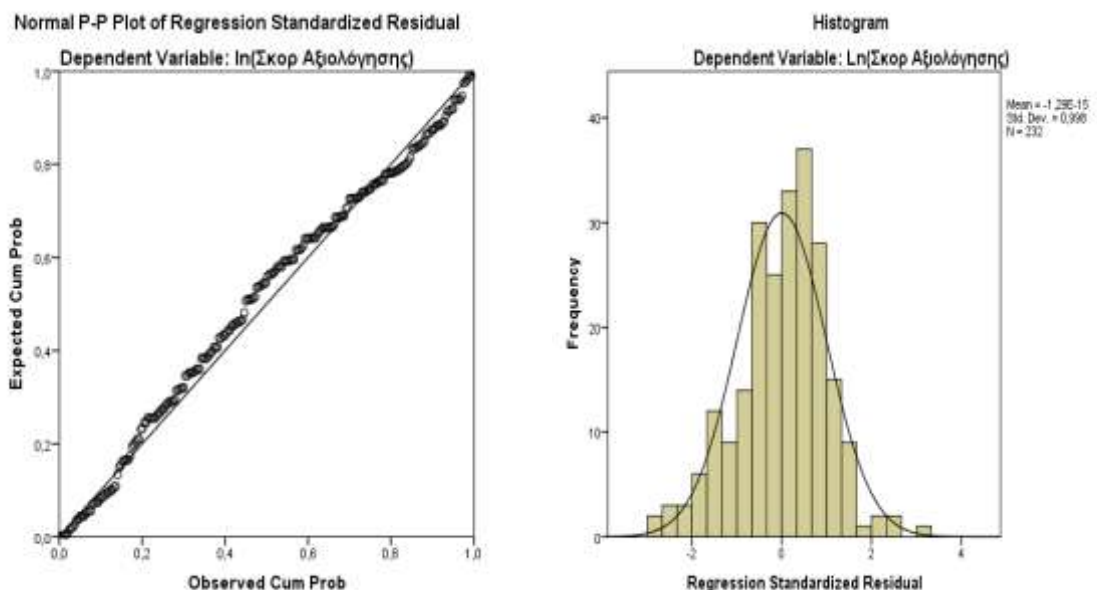
Τελικά Δεδομένα μετά την αφαίρεση των ακραίων τιμών --Model Summary ^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,807 ^a	,651	,650	,13482	1,889

a. Predictors: (Constant), LN_Test_SCORE b. Dependent Variable: LN_TOTAL_SCORE

Η υπόθεση ομοσκεδαστικότητας δεν παραβιάστηκε σύμφωνα με τον οπτικό έλεγχο Q-Q plot. Επίσης η υπόθεση κανονικότητας των τυπικών σφαλμάτων δεν παραβιάζεται καθώς από τον οπτικό έλεγχο του P-P plot, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 5.3

Διάγραμμα 5.3

Διαγράμμα Q-Q plot και ιστόγραμμα παρατηρήσεων



Εφόσον όλες οι υποθέσεις έχουν επιβεβαιωθεί μπορεί να ειπωθεί πως πλέον οι υπολογισμοί του μοντέλου είναι οι κατάλληλοι για να προβλέψουν την σχέση που μελετάται. Σημασία πλέον έχει η δυναμική του μοντέλου. Από την ανάλυση και όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.8 ο δείκτης R^2 είναι ίσος με 0.651, που σημαίνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή (Σκορ Ελέγχου) προβλέπει το 65.1% της μεταβολής της εξαρτημένης μεταβολής (Σκορ αξιολόγησης). Επιπλέον από τον Πίνακα ANOVA προκύπτει ότι η p value = 0.0001 < 0.05, δεδομένου ότι η τιμή της $F(1,230)$ κατανομής είναι 429.77 βγαίνει το συμπέρασμα, ότι το μοντέλο προβλέπει καλύτερα την τιμή του Σκορ Αξιολόγησης σε σχέση με τον απλό μέσο όρο όπως φαίνεται στον πίνακα 5.8

Πίνακας 5.8

Πίνακας ANOVA για το μοντέλο πρόβλεψης του Σκορ Αξιολόγησης

ANOVA ^a					
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	Sig.
1	Regression	7,812	1	7,812	,000 ^b
	Residual	4,181	230	,018	
	Total	11,993	231		

Από τον Πίνακα 5.9 προκύπτει πως η σταθερά του μοντέλου $C = 0.629$ επηρεάζει στατιστικά σημαντικά, καθώς δείχνει πως υπάρχει μια ελάχιστη τιμή στο σκορ αξιολόγησης που επηρεάζει την απόφαση των κοινοταρχών. Επιπροσθέτως, η κλίση της παλινδρόμησης είναι ίση με $b = 0.681$ με p value < 0.05 και άρα στατιστικά σημαντική. Η κλίση παρουσιάζει την μεταβολή της εξαρτημένης μεταβλητής κατά μια μονάδα μεταβολής της ανεξάρτητης.

Πίνακας 5.9

Πίνακας συντελεστών για το μοντέλο πρόβλεψης του Σκορ Αξιολόγησης

Coefficients ^a													
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics		
	B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF	
	1	(Constant)	,629			,141			,350	,908			
	LN_Test_SCORE	,681	,033	,807	20,731	,000	,617	,746	,807	,807	,807	1,000	1,000

- Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα το μοντέλο μπορεί να γραφτεί ως εξής:

$$\mathbf{Ln(\sigma\kappa\omicron\rho_αξιολόγησης) = 0,629 + 0,681 \times Ln(\sigma\kappa\omicron\rho_ελέγχου)} \quad \mathbf{(5.1)}$$

- Με τις κατάλληλες μαθηματικές μετατροπές μια διαφορετική μορφή του μοντέλου είναι η εξής παρακάτω:

$$\mathbf{\Sigma\kappa\omicron\rho_Αξιολόγησης = e^{0,629} \times (\Sigma\kappa\omicron\rho_Ελέγχου)^{0,681}} \quad \mathbf{(5.2)}$$

5.5 Διερεύνηση της σχέσης λήψης θετικής εισήγησης βάσει των μεταβλητών σκορ αξιολόγησης, σκορ ελέγχου, τύπου εκπαίδευσης, φύλου, ηλικίας και εμπειρίας

Σε αυτήν την ενότητα γίνεται έλεγχος της πιθανότητας μια παρατήρηση να βρίσκεται μέσα σε μια από τις εξεταζόμενες κατηγορίες βάσει των ανεξάρτητων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, ελέγχεται αν υπάρχει πιθανότητα και σε ποιο βαθμό ένας ομαδάρχης να λάβει θετική εισήγηση δεδομένου του σκορ αξιολόγησης, του σκορ ελέγχου και ανάλογα τον τύπο εκπαίδευσης, το φύλο ή την εμπειρία.

Ως προς το σύνολο των υποθέσεων, που αφορά τις μεταβλητές δεν υπάρχει κάποια παραβίαση. Ως προς τον έλεγχο της πολυσυγραμμικότητας, το SPSS δεν παρέχει διαγνωστικά εργαλεία για την λογιστική παλινδρόμηση. Για αυτό το σκοπό ο ερευνητής μετατρέπει την εξαρτημένη μεταβλητή σε ιεραρχική κλίμακα μέσω μεταβλητής dummy (0,1) και εκτελεί μία πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση. Από εκεί συλλέγονται τα διαγνωστικά των VIF values τα οποία συγκρίνουν την διακύμανση του τυπικού σφάλματος με την υποθετική τιμή του εάν είναι τελείως ασυσχέτιστο με τις υπόλοιπες μεταβλητές του μοντέλου (Studentmud., 2006) Τιμές μεγαλύτερες του 5 υποδεικνύουν την ύπαρξη πολυσυγραμμικότητας. Οι τιμές VIF κυμαίνονταν από 2,1 έως 2,3 και συνεπώς δεν αποδεικνύουν την ύπαρξη πολυσυγραμμικότητας.

Όσον αφορά τον έλεγχο γραμμικότητας μεταξύ εξαρτημένης μεταβλητής και των ανεξάρτητων μεταβλητών των λογαριθμικών μορφών τους, το SPSS παρέχει έμμεση εξέταση της, σύμφωνα με το επίπεδο αλληλεπίδρασης μέσα στην θεωρητική λογιστική παλινδρόμηση του ελέγχου Box-Tidwell (1962). Οι p values των μεταβλητών ήταν 0.827 για το σκορ ελέγχου και 0.83 για το σκορ αξιολόγησης. Σύμφωνα όμως με τους Tabachnick & Fidell (2014) σε κάθε έλεγχο πρέπει να εφαρμόζεται η διόρθωση Bonferoni, το οποίο σημαίνει ότι εάν σε μια μελέτη διεξαχθούν πολλαπλοί έλεγχοι των υποθέσεων και η τιμή α διατηρηθεί ίση με 0,05 σε κάθε έλεγχο της υπόθεσης ξεχωριστά, τότε αυξάνεται σημαντικά το ποσοστό των ψευδώς θετικών αποτελεσμάτων των ελέγχων. Στην περίπτωση ανάλυσης των δεδομένων μιας μελέτης όπου πρόκειται να διεξαχθούν n έλεγχοι, η συνολική τιμή α (για όλους τους ελέγχους της ανάλυσης) διαιρείται με το συνολικό αριθμό των ελέγχων, που είναι ίσος με n . Έτσι στην έρευνα αυτή η νέα τιμή του $p = p_{\text{expost}} / 8$ και ίση με 0.00625. Οι τιμές που έχουν βρεθεί είναι μεγαλύτερες όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.10, και άρα υπάρχει γραμμικότητα

μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής και της λογαριθμικής μορφής των εξαρτημένων μεταβλητών.

Πίνακας 5.10

Πίνακας ελέγχου γραμμικότητας μεταβλητών

Variables in the Equation						
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
TOTAL_SCORE	,670	23,015	,001	1	,977	1,954
Test_Score	,837	,458	3,348	1	,067	2,310
Gender(1)	1,119	1,041	1,155	1	,283	3,062
Age(1)	2,955	1,476	4,008	1	,045	19,201
Experience(1)	-2,000	1,052	3,616	1	,057	,135
LN_TOTAL_SCORE by TOTAL_SCORE	1,196	5,436	,048	1	,826	3,306
LN_Test_SCORE by TOTAL_SCORE	-1,725	,996	3,000	1	,083	,178
Constant	16,702	159,107	,011	1	,916	17928087,906

Πίνακας 5.11

Πίνακας ελέγχου προβλεπτικής ικανότητας μοντέλου

Omnibus Tests of Model Coefficients				Hosmer and Lemeshow Test				
		Chi-square	df	Sig.	Step	Chi-square	df	Sig.
	Step	189,120	5	,000				
Step 1	Block	189,120	5	,000	1	,306	8	1,000
	Model	189,120	5	,000				

Από τον Πίνακα 5.11 φαίνεται πως το μοντέλο προβλέπει αποτελεσματικά τις μεταβολές της εξαρτημένης μεταβλητής, καθώς η p value < 0.00625 για την σειρά Model και ταυτόχρονα κατά τον έλεγχο Hosmer & Lemeshow η p value > 0.00625 το οποίο υποδηλώνει πως το μοντέλο προβλέπει επαρκώς τα αποτελέσματα κατηγορικού χαρακτήρα.

Πίνακας 5.12

Πίνακας ελέγχου της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής

Model Summary			
Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	36,065	,558	,898

a. Estimation terminated at iteration number 9 because parameter estimates changed by less than ,001.

Από τον Πίνακα 5.12 γίνεται έλεγχος του Nagelkerke R² και του Cox & Snell R², στοιχεία που αφορούν το ποσοστό της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής που εξηγείται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του μοντέλου. Συνήθως, οι δύο αυτές τιμές χρησιμοποιούνται ως ένα είδος εύρους (Tabachnick & Fidell, 2014) δηλώνοντας ότι η διακύμανση που εξηγείται από το μοντέλο κυμαίνεται από το 55,% έως το 89,8%

Πίνακας 5.13

Πίνακας ελέγχου διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής

Classification Table ^a					
	Observed	Predicted			
		Γενικά σχόλια κοινοτάρχη		Percentage Correct	
		ΘΕΤΙΚΑ	ΑΡΝΗΤΙΚΑ		
Step 1	Γενικά σχόλια κοινοτάρχη	ΘΕΤΙΚΑ	183	5	97,3
		ΑΡΝΗΤΙΚΑ	7	37	84,1
	Overall Percentage				

a. The cut value is ,500

Το SPSS κατά την λογιστική παλινδρόμηση ως κριτήριο διαχωρισμού των τιμών θέτει την ύπαρξη τιμής πιθανότητας 5% ή p value = 0.05. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε παρατήρηση με πιθανότητα να είναι [0 , NAI (θετική εισήγηση)] θα κατατάσσεται στην κατηγορία NAI (Θετική εισήγηση), ενώ οποιαδήποτε άλλη στο OXI (Αρνητική εισήγηση). Κατά το 94.8 % των περιπτώσεων το μοντέλο με την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών κατηγοριοποίησε σωστά τις παρατηρήσεις. Το 84.1 % των περιπτώσεων με αρνητική εισήγηση κατηγοριοποιήθηκε σωστά από το μοντέλο όπως και το 97.3% των παρατηρήσεων με θετική εισήγηση.

Πίνακας 5.14

Πίνακας συνεισφοράς μεταβλητών στο μοντέλο

		Variables in the Equation					
		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a	TOTAL_SCORE	-1,373	,371	13,723	1	,000	,253
	Test_Score	,001	,035	,001	1	,980	1,001
	Gender(1)	1,795	1,089	2,718	1	,099	6,020
	Age(1)	3,984	1,706	5,455	1	,020	53,757
	Experience(1)	-1,160	1,126	1,061	1	,303	,314
	Seminars(1)	2,719	1,317	4,265	1	,039	15,171
	Constant	36,692	10,001	13,461	1	,000	8,673

a. Variable(s) entered on step 1: TOTAL_SCORE, Test_Score, Gender, Age, Experience, Seminars.

Κατά τον έλεγχο Wald-Wolfowitz ελέγχεται η συνεισφορά των μεταβλητών στο μοντέλο. Στην περίπτωση της έρευνας, σύμφωνα με τον Πίνακα 5.14 μόνο η σταθερά (constant) και το σκορ αξιολόγησης παρουσιάζουν p value < 0.00625, ενώ η ηλικία με το κριτήριο ελέγχου $p < 0.05$, χωρίς τη διόρθωση Bonferoni, παρουσιάζει τιμή p ίση με $0.02 < 0.05$. Το ίδιο ισχύει και για την ανεξάρτητη μεταβλητή τύπος εκπαίδευσης με p value ίση με 0.039, μη αποδεκτή κατά το κριτήριο Bonferoni αλλά αποδεκτή για τιμή $P < 0.05$, ουσιαστικά το διάστημα εμπιστοσύνης ίσο με 95%.

Επίσης, ο έλεγχος Wald παρουσιάζει τις πιθανότητες (στήλη Exp(B)) μεταβολής της κατηγορικής εξαρτημένης μεταβλητής (Εισηγήσεις) αν η εξαρτημένη μεταβλητή αυξηθεί κατά μια μονάδα. Ταυτόχρονα σε συνδυασμό με το γεγονός ότι πρακτικά δύο μεταβλητές έχουν στατιστικά σημαντική επιρροή (θεωρητικά 4, χωρίς την διόρθωση Bonferoni), μπορεί να ειπωθεί ότι 1 μονάδα θετικής αξιολόγησης οδηγεί κατά 0.25 φορές σε αυξημένη πιθανότητα θετικής εισήγησης. Χωρίς την διόρθωση Bonferoni, μπορεί να ειπωθεί πως η συμμετοχή σε σεμινάριο κατά την διάρκεια της κατασκευαστικής περιόδου οδηγεί κατά 15,1 φορές σε θετική εισήγηση, ενώ τα άτομα άνω των 18 είναι πιθανό να έχουν κατά 53,7 φορές πιθανότητα λήψης θετικής εισήγησης από τον κοινοτάρχη.

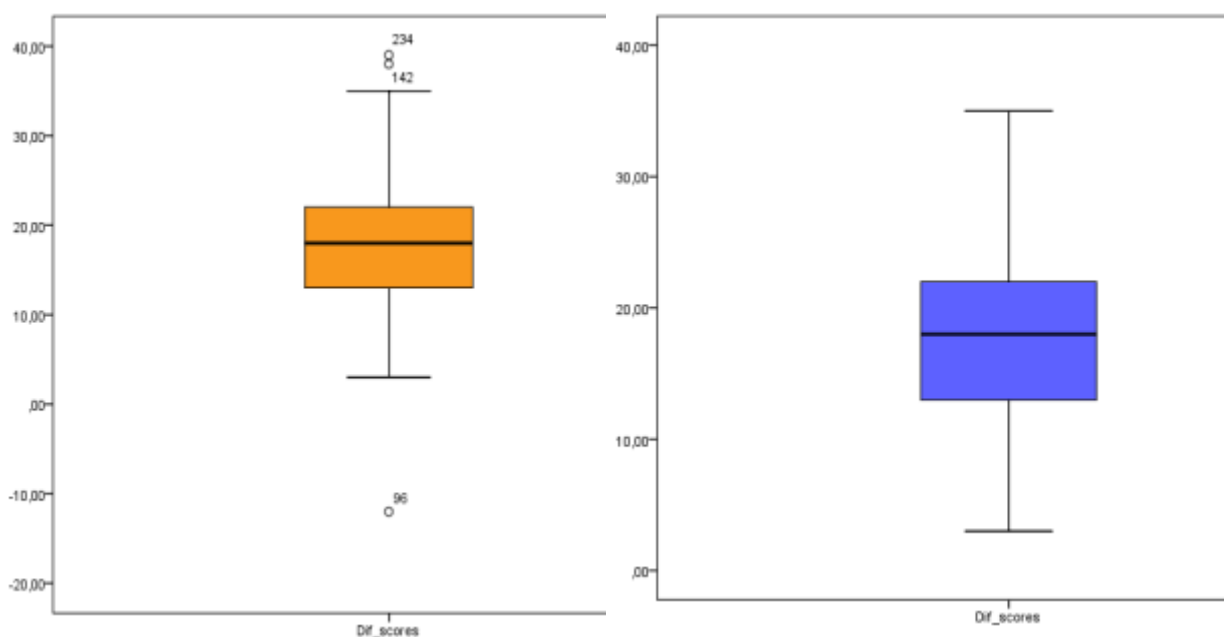
5.6 Έλεγχος της διαφοράς επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων αυτό-αξιολόγησης

Σε αυτή την υποενότητα, θα γίνει έλεγχος αν η διαφορά που παρουσιάζουν τα μέσα σκορ ικανοποίησης έχει στατιστικά σημαντική διαφορά από το μηδέν. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται ο έλεγχος Paired Sample t Test, ο οποίος μπορεί να αφορά το ίδιο δείγμα ή πληθυσμό υποκείμενων ή ακόμα και διαφορετικά υποκείμενα, που έχουν ταιριαστεί ως ζευγάρια από τον ερευνητή (Χατζηνικολάου, 2002).

Ως προς τις υποθέσεις του ελέγχου, σχετικά με τη φύση των μεταβλητών δεν υπάρχει παραβίαση, συνεπώς πρώτα έγινε έλεγχος για την παρουσία ακραίων τιμών και την ύπαρξη κανονικής κατανομής. Ο έλεγχος έκτροπων τιμών γίνεται με τη χρήση διαγράμματος πλαισίου και απολήξεων. Στον πρώτο έλεγχο εμφανίσθηκαν τρεις ακραίες τιμές και στο δεύτερο αφαιρέθηκαν όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5.3. Παρόλα αυτά για να γίνει εξέταση του βαθμού επίδρασης των τιμών αυτών, ο συνολικός στατιστικός έλεγχος t πραγματοποιήθηκε και για τις περιπτώσεις ύπαρξης και μη ύπαρξης των συγκεκριμένων τιμών.

Διάγραμμα 5.4

Διαγράμματα πλαισίου και απολήξεων, με και χωρίς ακραίες τιμές



Από τη στιγμή που ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε δύο φορές, για να βρεθεί αν υπάρχει σημαντική επίδραση των ακραίων τιμών στα συνολικά αποτελέσματα, τότε και ο έλεγχος κανονικότητας πραγματοποιήθηκε δύο φορές, ώστε να διαπιστωθεί η διαφορά μεταξύ των περιπτώσεων. Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν την επίδραση των έκτροπων τιμών στην υπόθεση κανονικότητας, καθώς στην πρώτη περίπτωση ο έλεγχος Shapiro-Wilk παρουσιάζει τιμή $p \text{ value} = 0.01 < 0.05$ το οποίο δηλώνει την ανυπαρξία κανονικότητας. Με την αφαίρεση των τιμών η τιμή γίνεται ίση με $0.283 > 0.05$ συνεπώς υπάρχει κανονικότητα. Εφόσον στην πρώτη περίπτωση δεν ισχύει η υπόθεση κανονικότητας και δεν είναι εφικτό να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, παρά μόνο από τον δεύτερο έλεγχο. Τα ίδια συμπεράσματα (απόρριψη μηδενικής υπόθεσης αποδοχή εναλλακτικής) δεν εξάγονται όμως και από το τεστ Kolmogorov Smirnov, καθώς οι τιμές πριν ($p=0.08 > 0.05$) και μετά ($p=0.2 > 0.05$) της $p \text{ value}$ είναι μεγαλύτερες του 0.05. Συνολικά όμως λόγω της αμφιβολίας της κανονικότητας δεν λήφθηκε υπόψη το αποτέλεσμα του πρώτου ελέγχου.

Πίνακας 5.15

Τεστ ελέγχου κανονικότητας πριν και μετά την αφαίρεση ακραίων τιμών

Tests of Normality – με τις έκτροπες τιμές						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dif_scores	,055	234	,085	,984	234	,010

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality – χωρίς τις έκτροπες τιμές						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Dif_scores	,050	231	,200*	,992	231	,283

*. This is a lower bound of the true significance. a. Lilliefors Significance Correction

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.16 υπάρχει μια μέση διαφορά μεταξύ των σκορ αυτο-αξιολόγησης ίση με $\mu=17.794$ και τυπική απόκλιση ίση με $s=6.702$. Το τυπικό σφάλμα της διακύμανσης ισούται με 0.432 ενώ τα κατώτατα και ανώτατα όρια για το επίπεδο εμπιστοσύνης 95% είναι ίσα με 16.929 και 18.659 αντίστοιχα. Ειδικότερα η t-statistic είναι ίση με 40.528 ενώ η $p \text{ value}$ ισούται με 0.0002 μικρότερη του 0.05 και του 0.001 ως όρια αποδοχής της στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα λοιπόν με τα

παρατηρημένα στοιχεία $\mu = 17.94$ ($s.e = 0.432$) με 95% ΔΕ (16.929, 18.659) και ταυτόχρονα (p value = 0.0002) $p < 0.05$ και 0.001 γίνεται αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης του ελέγχου ότι η διαφορά του μέσου δεν είναι 0 και η συγκεκριμένη διαφορά δεν είναι τυχαία.

Πίνακας 5.16

Πίνακας διαφορών μεταξύ δοκιμών στο ίδιο δείγμα

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	Συνολικό Σκορ μετά την Εκπαίδευση - Συνολικό Σκορ Ερωτηματολογίου Πριν την Εκπαίδευση	17,794	6,702	,439	16,929	18,659	40,528	232	,000

Φαίνεται λοιπόν ότι η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ωστόσο αυτό δεν λέει κάτι σχετικά με το μέγεθος της διαφοράς. Ο πιο απλός τρόπος ελέγχου είναι η χρήση του δείκτη Cohen's $d = (M1 - M2) / \sigma_p$ όπου $\sigma_p = \sqrt{[(s_1^2 + s_2^2) / 2]}$, $M1,2$ είναι η μέση τιμή των παρατηρήσεων πριν και μετά) και η δύναμη του μεγέθους δείγματος $r = (d / \sqrt{d^2 + 4})$, όπως αναφέρεται σε Cohen (1988) και Sheskin (2011). Ο δείκτης d λαμβάνει τιμή ίση με 2,02 ($M_{μετά} = 82,77$, $M_{πριν} = 64,9$ ενώ $s_{μετά} = 9,889$, $s_{πριν} = 7,607$), ενώ ο δείκτης r (effect size) τιμή ίση με 0.61. Ο Cohen (1994) για τις τιμές d και r πρότεινε τα εξής όρια δυναμικής μεγέθους:

Πίνακας 5.17

Πίνακας τιμών και ισχύος ελέγχου d και r (μέγεθος αποτελέσματος)

Cohen's d	Δύναμη Ελέγχου	r	Δύναμη Ελέγχου
0.2 έως 0.49	Μικρή	0.1 έως 0.29	Μικρή
0.5 έως 0.79	Μέτρια	0.3 έως 0.49	Μέτρια
0.8 +	Ισχυρή	0.5 +	Ισχυρή

Τελικώς, ο στατιστικός έλεγχος Paired Sample t Test κατέδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των σκορ αυτο-αξιολόγησης ή παρατήρησης προσωπικής βελτίωσης ύψους 17.794 σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% (16.929, 18.659)

καθώς το $p < 0.001$ και ίσο με 0.0002, πριν την εκπαίδευση ($M_{\text{πριν}} = 64.9$, $s_{\text{πριν}} = 7.607$) και μετά το τέλος της εκπαίδευσης ($M_{\text{μετά}} = 82.77$, $s_{\text{μετά}} = 9.889$). Το μέγεθος του αποτελέσματος κρίνεται ικανοποιητικό καθώς η τιμή d είναι ίση με 0,22 ($0.2 < d < 0.5$) που δείχνει μικρή δυναμική αλλά κατά τη μετατροπή στο δείκτη δύναμης μεγέθους αποτελέσματος r ο δείκτης λαμβάνει τιμή ίση με 0.61 και άρα ισχυρή επιρροή της διαφοράς στο δείγμα ($r > 0.5$).

5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει πιλοτικό χαρακτήρα, καθώς προσπαθεί να εξετάσει για πρώτη φορά την πραγματική επίδραση της εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια του ελληνικού κατασκευαστικού θεσμού, εξετάζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία από την δημιουργία της έως την ολοκλήρωσή της και τα αποτελέσματα της μέσα στην εργασία. Βασικός περιορισμός της έρευνας είναι η αντιπροσωπευτικότητα ως προς το σύνολο των επιχειρήσεων του κλάδου καθώς οι εργαζόμενοι την ίδια στιγμή αποτελούσαν το σύνολο του πληθυσμού για την κατασκήνωση «Ελαιώνες», αλλά δείγμα για το σύνολο των εργαζομένων του κλάδου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Για να ήταν το δείγμα αντιπροσωπευτικό του κλάδου η έρευνα όφειλε να επεκταθεί σε εργαζόμενους διαφορετικών δημογραφικών χαρακτηριστικών από κάθε επιχείρηση, κάτι που αποτελεί τον επόμενο ερευνητικό στόχο.

Ένα ακόμα κομμάτι που θέτει περιορισμούς στην έρευνα είναι η ύπαρξη των σφαλμάτων αξιολόγησης όπως το halo effect, το σφάλμα κεντρικής τάσης, το σφάλμα επιείκειας, το σφάλμα ταύτισης, της πρώτης εντύπωσης και της πρόσφατης λειτουργίας. Ένα μεγάλο μέρος ερευνών συμφωνεί πως τα λάθη αυτά αποτελούν την πηγή μεροληψίας στις αξιολογήσεις καθώς οδηγούν τις παρατηρήσεις είτε σε ακραία επίπεδα είτε καμουφλάρουν τα λάθη γύρω από τις μέσες βαθμολογίες (Bernardin κ.συν. 2010; Scullen, 2000; Bono, Hooper & Yoon 2012). Η εξέταση ύπαρξης των συγκεκριμένων λαθών αποτελεί ξεχωριστό μεθοδολογικό και θεωρητικό κομμάτι σε σχέση με την παρούσα εργασία η οποία είχε ως στόχο την ανάδειξη της εκπαίδευσης ως κύριο χαρακτηριστικό του κατασκευαστικού επαγγέλματος. Παρόλα αυτά, ο έλεγχος των συγκεκριμένων λαθών κρίνεται σημαντικός, αν και όχι απαραίτητος σε κάθε ανάλυση αξιολόγησης εργασίας (Bono, Hooper & Yoon, 2012).

5.8 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο 5 της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, αρχικά, εξετάστηκαν οι υποθέσεις που είχαν σχέση με την μέση απόδοση των εργαζομένων πριν και μετά την εκπαίδευση, την σχέση του αποτελέσματος της εκπαίδευσης με την αξιολόγηση και το βαθμό επιρροής της εκπαίδευσης πάνω στην αξιολογική διαδικασία. Για την πρώτη περίπτωση, οι έλεγχοι Mann-Whitney κατέδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αξιολόγηση της απόδοσης βάσει κυρίως του τύπου εκπαίδευσης ενώ για την δεύτερη περίπτωση βρέθηκε πως οι εργαζόμενοι παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στα σκορ αυτό-αξιολόγησης με την δυναμική του μεγέθους της διαφοράς πάνω στο πληθυσμό. Η προβλεπτική ικανότητα των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης πάνω στην αξιολόγηση ελέγχθηκαν με την διαδικασία της γραμμικής παλινδρόμησης. Το ποσοστό της διακύμανσης των τιμών του σκορ αξιολόγησης προβλέπεται κατά 65,1 % από το σκορ ελέγχου, ενώ εμφανίζουν σθεναρή θετική συσχέτιση ($b=0,681$). Η σχέση του σκορ αξιολόγησης και του σκορ ελέγχου μοντελοποιείται σύμφωνα με τους παρακάτω μαθηματικούς τύπους: $\ln(\text{σκορ_αξιολόγησης})=0,629+0,681 \times \ln(\text{σκορ_ελέγχου})$ ή εναλλακτικά $\Sigma\text{κορ_Αξιολόγησης} = e^{0,629} \times (\Sigma\text{κορ_Ελέγχου})^{0,681}$, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι τα σκορ ελέγχου μπορούν να δώσουν μελλοντικά στοιχεία για τα σκορ αξιολόγησης. Τέλος, η υπόθεση της επίδρασης διάφορων παραγόντων της έρευνας στην πιθανότητα ο εργαζόμενος να λάβει θετική εισήγηση (όχι απαραίτητα θετική αξιολόγηση), ούτε επιβεβαιώθηκε αλλά ούτε και απορρίφθηκε πλήρως, δεδομένου του κριτηρίου Bonferoni, που χρησιμοποιήθηκε ως διόρθωση στην τιμή p .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Εισαγωγή

Στο τελευταίο κεφάλαιο της έρευνας πραγματοποιείται η προσπάθεια ερμηνείας των ερευνητικών ευρημάτων με την σύγκρισή τους στη βιβλιογραφία αλλά και την παρουσίαση των στατιστικών σχέσεων που αποδείχτηκαν σημαντικές για την πορεία της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας

6.2 Παρουσίαση ερευνητικών συμπερασμάτων

Η έρευνα ως κύριο στόχο είχε θέσει τη μελέτη της σχέσης της εκπαίδευσης και της απόδοσης των εργαζομένων μέσα στα πλαίσια και σύμφωνα με της πρακτικές του κατασκηνωτικού θεσμού. Για αυτό το λόγο εξετάστηκαν οι υποθέσεις που αφορούσαν την μέση απόδοση των εργαζομένων πριν και μετά την εκπαίδευση, την σχέση του αποτελέσματος της εκπαίδευσης με την αξιολόγηση και το βαθμό επιρροής της εκπαίδευσης πάνω στην αξιολογική διαδικασία.

Η πρώτη υπόθεση ως προς την διαφορά απόδοσης μεταξύ των εργαζομένων που έλαβαν σεμιναριακή εκπαίδευση και αυτών που έλαβαν αδόμητη ΟJT απορρίπτεται. Οι έλεγχοι Mann-Whitney κατέδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αξιολόγηση της απόδοσης βάσει κυρίως του τύπου εκπαίδευσης ($U=6192.5$, z score = -1.1169 , $p=0.242 > 0.05$) αλλά και το φύλο. Αντιθέτως μέσω των ελέγχων Paired Sample t test βρέθηκε πως οι εργαζόμενοι παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά στη παρατηρούμενη προσωπική του απόδοση (Δ . μ. = 17.94 , $s.e=0.432$ με 95% ΔΕ [16.929 , 18.659] & p value = 0.0002 , $p < 0.05$ και 0.001) ενώ η δυναμική του μεγέθους της διαφοράς πάνω στον πληθυσμό είχε αντιφατικά αποτελέσματα με τιμή $0.2 < d = 0.22 < 0.5$ να υποδηλώνει μικρή ισχύ, αλλά την αναθεωρημένη κατά τον Cohen τιμή $r' = 0.61 > 0.5$ να υποδηλώνει ισχυρή επιρροή του μεγέθους της διαφοράς στον πληθυσμό.

Από την πλευρά της σχέσης, γενικά, της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης τα βασικά αποτελέσματα λήφθηκαν μέσω της ανάλυσης μοντέλων παλινδρόμησης. Σύμφωνα με τις

αρχές και τις υποθέσεις της απλής γραμμικής παλινδρόμησης εξετάστηκε η πιθανή ικανότητα των σκορ ελέγχου, που προκύπτουν από τα τεστ γνώσεων στο τέλος της εκπαίδευσης εντός αλλά και εκτός κατασκήνωσης, να σχετίζονται και να προβλέπουν το συνολικό σκορ αξιολόγησης των εργαζομένων στη κατασκήνωση «Ελαιώνες». Το ποσοστό της διακύμανσης των τιμών του σκορ αξιολόγησης προβλέπεται κατά 65,1 % από το σκορ ελέγχου ενώ εμφανίζουν σθεναρή θετική συσχέτιση ($b=0.681$). Η σχέση του σκορ αξιολόγησης και του σκορ ελέγχου είναι στατιστικά σημαντική ($R^2 = 0.651$, $p=0.001 < 0.05$, $F(1,230) = 429.77$, $DW_{test} = 1.889$) και σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας για την κατασκήνωση «Ελαιώνες» έχει γραμμική μορφή διατηρώντας τις υποθέσεις της κανονικής κατανομής και άρα $Y=a+bx$ και συγκεκριμένα $\ln(\text{σκορ_αξιολόγησης})=0,629+0,681x\ln(\text{σκορ_ελέγχου})$ ή εναλλακτικά $\Sigma\text{κορ_Αξιολόγησης} = e^{0,629} \times (\Sigma\text{κορ_Ελέγχου})^{0,681}$, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι τα σκορ ελέγχου μπορούν να δώσουν μελλοντικά στοιχεία για τα σκορ αξιολόγησης.

Τέλος η υπόθεση της επίδρασης διάφορων παραγόντων της έρευνας στην πιθανότητα ο εργαζόμενος να λάβει θετική εισήγηση (όχι απαραίτητα θετική αξιολόγηση) ούτε επιβεβαιώθηκε αλλά ούτε και απορρίφθηκε πλήρως. Η λογιστική παλινδρόμηση παρουσίασε ένα μοντέλο υψηλής προβλεπτικής ικανότητας (Cox-Snell $R^2=0.558$ & Nagelkerke $R^2=0.898$, Model Prediction = 94.8 % , $p > 0.00625$ με κριτήριο Bonferoni) που εξηγεί το ποσοστό των θετικών εισηγήσεων βάσει των ανεξάρτητων μεταβλητών. Παρόλα αυτά, δεδομένου του κριτηρίου Bonferoni, μόνο η ύπαρξη της σταθεράς και του σκορ αξιολόγησης επηρεάζει την εισήγηση κάτι που σημαίνει ότι εάν υπάρχει θετική αξιολόγηση υπάρχει η πιθανότητα ($Ex(B)=0,25$) να λάβει 4 φορές περισσότερες θετική αξιολόγηση αντί αρνητικής. Αντίθετα, χωρίς την επιβολή του κριτηρίου Bonferoni παράγοντες όπως η ηλικία και ο τύπος εκπαίδευσης αποκτούν σημασία, καθώς κάποιος που είναι κάτω των 18 έχει 53 φορές πιθανότητα να λάβει θετική εισήγηση σε μια θετική αξιολόγηση, ενώ όσοι συμμετέχουν σε εκπαίδευση προ κατασκηνωτικής περιόδου έχουν 15.71 φορές πιθανότητα να λάβουν θετική εισήγηση.

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα εξάγεται το συμπέρασμα πως η εκπαίδευση στην κατασκήνωση «Ελαιώνες» βελτίωσε την συνολική εικόνα των ομαδαρχών ως προς την απόδοση αλλά και ως προς την προσωπική εικόνα για τον εαυτό τους. Η βελτίωση αυτή δεν φαίνεται να επηρεάστηκε τόσο από το τύπο της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως από την ίδια την εκπαίδευση και πιθανώς το βαθμό δέσμευσης του εργαζόμενου σε αυτή καθώς ως κύρια

βάση ήταν τεστ ελέγχου και η επίδοση των εργαζομένων σε αυτά η οποία μπορεί να επηρεάστηκε είτε από την ποιότητα της εκπαίδευσης, είτε από τη μελέτη ή το συνδυασμό και των δύο. Γενικά, διαφαίνεται πως όσο περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες αποκτά ο εργαζόμενος τόσο καλύτερα θα αποδίδει σε όρους αξιολόγησης στην εργασία.

6.3 Παρουσίαση συμπερασμάτων κατά την σύγκριση με την βιβλιογραφία

Στην κατασκήνωση προτάθηκε να επενδύσει στη συστηματική εκπαίδευση του προσωπικού καθώς το πιο πιθανό είναι να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του υπάρχοντος προσωπικού, όπως σημειώνει και ο Hoeckel (2008). Το ισχυρότερο πειστήριο είναι εμφάνιση βελτίωσης στον ψυχολογικό τομέα των εργαζομένων (Kulkarni, 2013), αλλά και της απόδοσης τους στην εργασία (Aguinis & Kraiger, 2009). Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώθηκε και από την παρούσα έρευνα, διότι οι εργαζόμενοι έδειξαν βελτίωση και στην απόδοσή τους, αλλά και για την εικόνα τους ως προς τις ικανότητές τους και τις απαιτήσεις της εργασίας.

Η σωστή δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος (Armstrong, 2006) που βασίζεται σε έναν αναλυτικό τρόπο προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών (Barbazette, 2006), όπως έγινε διεξοδικά στην έρευνα, αυξάνουν τις πιθανότητες η εκπαίδευση να επηρεάσει τα αποτελέσματα της επιχείρησης. Ιδιαίτερα σημαντικό γεγονός αποτελεί ότι το παράδοξο της απόδοσης (Fekete & Rosenberg, 2014) μπορεί πιθανόν να καταργείται με τη συμβολή της εκπαίδευσης όπως φάνηκε και στην σύγκριση της απόδοσης των εργαζομένων στην κατασκήνωση. Επιπλέον, επιβεβαιώνονται τα ευρήματα των Streumer & Klink (2002), όπως και Zolingen κ.συν (2000) όσον αφορά την αδιάφορη σχέση μεταξύ τύπου εκπαίδευσης και απόδοσης στην εργασία αλλά και κατά τους Blume, κ. συν., (2010), Gomez, κ.συν., (2004) θετική σχέση μεταξύ γενικής εκπαίδευσης δεξιοτήτων και της απόδοσης.

Τέλος σε σχέση με τον κατασκηνωτικό θεσμό επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα των ερευνών Arnold & Brand (2006) και Forsythe, Matysik & Nelson (2004), τα οποία έδειχναν τους εργαζόμενους σε κατασκηνώσεις να παρουσιάζουν συνολική βελτίωση στην εργασία τους. Το ίδιο σημειώνουν οι Salas κ. συν., (2008), σχετικά με την χρήση μεθόδων ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην εργασία. Συγκριμένα λοιπόν, η έρευνα ανέδειξε την κατά δήλωση (ερωτηματολόγιο αυτό-αξιολόγησης), αλλά και την κατά παρατήρηση (αξιολόγηση) βελτίωση των ομαδαρχών (εργαζομένων) κατά την διάρκεια της εργασίας τους (κατασκήνωση).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Π.1 Περιγραφή Επιπέδων των Παραγόντων Αξιολόγησης Ομαδάρχη

#	Διαχείριση δύσκολων καταστάσεων
1	Δεν γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος ούτε κατανοεί αν αυτό που αναφέρεται αντιστοιχεί στην αλήθεια, δεν διατηρεί την ψυχραιμία του, δεν χρησιμοποιεί ερωτήσεις και τεχνικές αποσυμφόρησης για να ηρεμήσει το παιδί, δεν ενημερώνει τον κοινοτάρχη, δεν φροντίζει το παιδί, δεν συζητά με το παιδί, δεν ζητάει από τον διπλανό ομαδάρχη να προσέχει τα παιδιά ώστε να μείνει με το παιδί που τον έχει ανάγκη, δεν δίνει στο παιδί ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θα ηρεμήσει εξηγώντας την κατάσταση και δείχνοντας αγάπη και ενδιαφέρον, δεν ακολουθεί τον κανόνα των 6 σημείων, περιμένει λύση του κοινοτάρχη
2	Δεν γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος ούτε κατανοεί αν αυτό που αναφέρεται αντιστοιχεί στην αλήθεια, διατηρεί την ψυχραιμία του, δεν χρησιμοποιεί ερωτήσεις και τεχνικές αποσυμφόρησης για να ηρεμήσει το παιδί, δεν ενημερώνει τον κοινοτάρχη, δεν φροντίζει το παιδί απλά συζητά μαζί του, δεν δίνει στο παιδί ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θα ηρεμήσει εξηγώντας την κατάσταση και δείχνοντας αγάπη και ενδιαφέρον, δεν ακολουθεί τον κανόνα των 6 σημείων, περιμένει λύση του κοινοτάρχη
3	Δεν γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος ούτε κατανοεί αν αυτό που αναφέρεται αντιστοιχεί στην αλήθεια αλλά διατηρεί την ψυχραιμία του, δεν χρησιμοποιεί ερωτήσεις και τεχνικές αποσυμφόρησης για να ηρεμήσει το παιδί, ωστόσο ενημερώνει τον κοινοτάρχη, προσπαθεί να φροντίζει το παιδί και απλά συζητά μαζί του, , δεν δίνει στο παιδί ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θα ηρεμήσει εξηγώντας την κατάσταση και δείχνοντας αγάπη και ενδιαφέρον, αδυνατεί να ακολουθήσει τον κανόνα των 6 σημείων, περιμένει λύση του κοινοτάρχη
4	Δεν γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος ούτε κατανοεί αν είναι ο πραγματικός, ενημερώνει τον κοινοτάρχη, φροντίζει το παιδί, αδυνατεί να ακολουθήσει τον κανόνα 6 σημείων
5	Δεν γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος αλλά προσπαθεί να καταλάβει αν είναι ο πραγματικός αυτός που αναφέρεται, ενημερώνει τον κοινοτάρχη, δυσκολεύεται αλλά προσπαθεί να συζητήσει με το παιδί, φροντίζει το παιδί αλλά αδυνατεί να ακολουθήσει τον κανόνα 6 σημείων
6	Δεν γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος αλλά προσπαθεί να καταλάβει αν είναι ο πραγματικός αυτός που αναφέρεται, διατηρεί την ψυχραιμία του, ενημερώνει τον κοινοτάρχη, δυσκολεύεται αλλά προσπαθεί να συζητήσει με το παιδί, φροντίζει το παιδί αλλά δεν τηρεί σωστά τον κανόνα 6 σημείων
7	Γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος αλλά προσπαθεί να καταλάβει αν είναι ο πραγματικός ή απλά μια προσπάθεια του παιδιού να αποφύγει την αλήθεια, διατηρεί την ψυχραιμία του, ενημερώνει τον κοινοτάρχη, προσπαθεί να συζητήσει με το παιδί, δυσκολεύεται να δώσει οδηγίες στο παιδί για να ηρεμήσει, δεν τηρεί σωστά τον κανόνα των 6 σημείων
8	Γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος, διατηρεί την ψυχραιμία του, χρησιμοποιεί ερωτήσεις και τεχνικές αποσυμφόρησης για να ηρεμήσει το παιδί, ενημερώνει τον κοινοτάρχη, προσπαθεί να φροντίζει το παιδί, προσπαθεί να συζητήσει με το παιδί, , προσπαθεί όμως να δώσει στο παιδί οδηγίες για το πώς θα ηρεμήσει δείχνοντας αγάπη και ενδιαφέρον, δυσκολεύεται αλλά προσπαθεί να ακολουθήσει τον κανόνα των 6 σημείων
9	Γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος, διατηρεί την ψυχραιμία του, χρησιμοποιεί ερωτήσεις και τεχνικές αποσυμφόρησης για να ηρεμήσει το παιδί, ενημερώνει τον κοινοτάρχη, φροντίζει το παιδί, συζητά με το παιδί, δίνει στο παιδί οδηγίες για το πώς θα ηρεμήσει δείχνοντας αγάπη και ενδιαφέρον αλλά δεν ακολουθεί πλήρως τον κανόνα 6 σημείων
10	Γνωρίζει τον λόγο του προβλήματος, διατηρεί την ψυχραιμία του, χρησιμοποιεί ερωτήσεις και τεχνικές αποσυμφόρησης για να ηρεμήσει το παιδί, ενημερώνει τον κοινοτάρχη, φροντίζει το

	παιδί, συζητά με το παιδί,, δίνει στο παιδί ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θα ηρεμήσει εξηγώντας την κατάσταση και δείχνοντας αγάπη και ενδιαφέρον, ακολουθεί πλήρως τον κανόνα των 6 σημείων
	Ενδιαφέρον για τα παιδιά
1	Δεν ασχολείται με τα προβλήματα των παιδιών, δεν συμμετέχει στα παιχνίδια τους, δεν προσπαθεί να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, δεν τον ενδιαφέρει να βρίσκεται μαζί με τα παιδιά παρά μόνο να βρίσκεται με την παρέα του
2	Δεν ασχολείται με τα προβλήματα των παιδιών, δεν συμμετέχει στα παιχνίδια τους, δεν προσπαθεί να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, δεν τον ενδιαφέρει να βρίσκεται μαζί με τα παιδιά παρά μόνο να βρίσκεται με την παρέα, το απλά τα συνοδεύει στις καθημερινές δραστηριότητες και συγκεντρώσεις
3	Δεν προσεγγίζει με προσοχή τα προβλήματα των παιδιών, συμμετέχει στα παιχνίδια τους μόνο όταν έχει παρέα άλλους ομαδάρχες ή ύστερα από πρόσκληση του κοινοτάρχη, δεν προσπαθεί να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, δεν τον ενδιαφέρει να βρίσκεται μαζί με τα παιδιά παρά μόνον να βρίσκεται με την παρέα, το απλά τα συνοδεύει στις καθημερινές δραστηριότητες και συγκεντρώσεις
4	Προσπαθεί ανεπιτυχώς να ασχοληθεί με τα προβλήματα των παιδιών, συμμετέχει σε κάποια από 8τα παιχνίδια τους, προσπαθεί να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, συνήθως βρίσκεται συχνά9 μαζί με τα παιδιά, τα συνοδεύει στις καθημερινές δραστηριότητες και συγκεντρώσεις και προσπα10θεί να συμμετέχει σε αυτές, δεν περνά όσο χρόνο χρειάζεται με τα παιδιά που δείχνουν απομονωμένα, ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά
5	Ασχολείται με κάποια προβλήματα των παιδιών, συμμετέχει σε κάποια από τα παιχνίδια τους ή δραστηριότητες, αξιοποιεί ελάχιστα το υλικό των σεμιναρίων και τις υποδείξεις των κοινοταρχών ως οδηγό για να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, βρίσκεται συχνά μαζί με τα παιδιά, προσπαθεί να παίζει αλλά δεν περνά όσο χρόνο χρειάζεται με τα παιδιά που δείχνουν απομονωμένα, ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά
6	Ασχολείται με τα πιο σοβαρά προβλήματα των παιδιών, συμμετέχει σε κάποια από τα παιχνίδια τους ή δραστηριότητες, αξιοποιεί ελάχιστα το υλικό των σεμιναρίων και τις υποδείξεις των κοινοταρχών ως οδηγό για να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, βρίσκεται συνήθως μαζί με τα παιδιά, προσπαθεί να παίζει και να περνά χρόνο κυρίως με τα παιδιά που δείχνουν απομονωμένα, ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά
7	Ασχολείται με τα πιο σοβαρά προβλήματα των παιδιών, συμμετέχει σε κάποια από τα παιχνίδια τους ή δραστηριότητες, αξιοποιεί μερικώς το υλικό των σεμιναρίων και τις υποδείξεις των κοινοταρχών ως οδηγό για να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, βρίσκεται συνήθως μαζί με τα παιδιά, προσπαθεί να παίζει και να περνά χρόνο με κάθε παιδί ξεχωριστά όσο πιο συχνά μπορεί, ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά
8	Ασχολείται με τα περισσότερα προβλήματα των παιδιών, συμμετέχει στην πλειοψηφία των παιχνιδιών τους ή δραστηριοτήτων, αξιοποιεί μερικώς το υλικό των σεμιναρίων και τις υποδείξεις των κοινοταρχών ως οδηγό για να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, βρίσκεται τις περισσότερες φορές μαζί με τα παιδιά, προσπαθεί να παίζει και να περνά χρόνο με κάθε παιδί ξεχωριστά., ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά
9	Ασχολείται με όλα τα προβλήματα των παιδιών, συμμετέχει σε κάθε παιχνίδι τους ή δραστηριότητα, αξιοποιεί συνεχώς το υλικό των σεμιναρίων και τις υποδείξεις των κοινοταρχών ως οδηγό για να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, βρίσκεται τις περισσότερες φορές μαζί με τα παιδιά, προσπαθεί να παίζει και να περνά χρόνο με κάθε παιδί ξεχωριστά, πάντα προτιμά την συντροφιά των παιδιών συγκριτικά με των φίλων του, ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά
10	Ασχολείται με όλα τα προβλήματα των παιδιών, συμμετέχει σε κάθε παιχνίδι τους ή δραστηριότητα, αξιοποιεί συνεχώς το υλικό των σεμιναρίων και τις υποδείξεις των κοινοταρχών ως οδηγό για να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, βρίσκεται συνεχώς μαζί με τα παιδιά, παίζει και περνά χρόνο με κάθε παιδί ξεχωριστά, πάντα προτιμά την συντροφιά των παιδιών συγκριτικά με των φίλων του, ενθαρρύνει συνεχώς τα παιδιά

Υπευθυνότητα	
1	ΔΕΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΚΑΘΟΛΟΥ
2	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΑΛΛΑ ΑΚΟΜΑ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΟΤΑΡΧΗ ΔΕΝ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ
3	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΑΛΛΑ ΔΕΝ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ ΧΩΡΙΣ ΤΗΝ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΟΤΑΡΧΗ
4	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΑΛΛΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ ΜΕ ΜΕΓΑΛΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΙΝΟΤΑΡΧΗ
5	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΑΛΛΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ ΜΕ ΜΙΚΡΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΙΝΟΤΑΡΧΗ
6	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΑΛΛΑ ΣΥΝΗΘΩΣ ΔΥΣΚΟΛΕΥΕΤΑΙ
7	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΚΑΙ ΣΥΧΝΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ
8	ΠΡΟΣΠΑΘΕΙ ΚΑΙ ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ
9	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ
10	ΠΑΝΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΝΕΙ να ξυπνά πρώτος και φροντίζει για το ήρεμο ξύπνημα των κατασκηνωτών, γνωρίζει που βρίσκονται και τι κάνουν οι κατασκηνωτές του κάθε στιγμή, οδηγεί τα παιδιά σαν ομάδα για την ατομική τους υγιεινή και στις συγκεντρώσεις, βοηθάει τα παιδιά στην καθαριότητα του σπιτιού, βοηθά με υπομονή και αγάπη τα μικρά παιδιά να στρώνουν τα κρεβάτια τους, να τακτοποιούν τα ατομικά τους είδη κ.ά. , συνοδεύει τα παιδιά στις δραστηριότητες, στη θάλασσα και την πισίνα, βρίσκεται μέσα στην θάλασσα σχηματίζοντας ανθρώπινο κλοιό. , συγκεντρώνει έγκαιρα την ομάδα του για τις συγκεντρώσεις, φροντίζει την φύλαξη, αποθήκευση και καθαρισμό του εξοπλισμού που χρησιμοποιεί, εάν σε κάποιον κατασκηνωτή παρουσιαστεί αδιαθεσία, το αναφέρει στον κοινοτάρχη του και στον γιατρό, ελέγχει και ρωτά εάν οι κατασκηνωτές λαμβάνουν κάποια φαρμακευτική αγωγή και ενημερώνει γιατρό και κοινοτάρχη, φροντίζει για την τήρηση ησυχίας στα σπιτάκια κατά την ώρα του ύπνου, φροντίζει τα παιδιά να είναι ντυμένα κατάλληλα και σύμφωνα με τις υπάρχουσες καιρικές συνθήκες, διαφυλάσσει της περιουσίας της κατασκήνωσης
Συνέπεια στην απασχόληση των παιδιών	
1	Δεν χρησιμοποιεί παιχνίδια, και τεχνικές από αυτά που διδάχθηκε, δεν αξιοποιεί τα διαθέσιμα υλικά, δεν ζητά από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις,, δεν εκμεταλλεύεται τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά και ακόμα ύστερα από παρατήρηση του κοινοτάρχη εκτελεί ελλιπώς τα απαραίτητα
2	Δεν χρησιμοποιεί παιχνίδια, και τεχνικές από αυτά που διδάχθηκε, δεν αξιοποιεί τα διαθέσιμα υλικά, δεν ζητά από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις,, δεν εκμεταλλεύεται τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά . Τα παραπάνω τα εκτελεί μόνο με παρότρυνση η παρατήρηση του κοινοτάρχη
3	Χρησιμοποιεί ελάχιστα παιχνίδια, και τεχνικές από αυτά που διδάχθηκε, δεν αξιοποιεί τα διαθέσιμα υλικά, δεν ζητά από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις,, δεν εκμεταλλεύεται τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά
4	Χρησιμοποιεί λίγα παιχνίδια, και τεχνικές από αυτά που διδάχθηκε, δεν αξιοποιεί τα διαθέσιμα υλικά, δεν ζητά από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις,, εκμεταλλεύεται σπάνια τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά
5	Χρησιμοποιεί λίγα παιχνίδια, και τεχνικές από αυτά που διδάχθηκε, δεν αξιοποιεί τα διαθέσιμα υλικά, ζητά σπάνια από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις, εκμεταλλεύεται συνήθως τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά
6	Χρησιμοποιεί μερικώς τα παιχνίδια, και τις τεχνικές που διδάχθηκε ή γνωρίζει για να εκτελεί υπάρχουσες δραστηριότητες, αξιοποιεί μερικώς τα διαθέσιμα υλικά, ζητά σπάνια από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις, εκμεταλλεύεται συνήθως τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά
7	Χρησιμοποιεί μερικώς τα παιχνίδια, και τις τεχνικές που διδάχθηκε ή γνωρίζει για να εκτελεί υπάρχουσες δραστηριότητες, αξιοποιεί όλα τα διαθέσιμα υλικά, ζητά συνήθως από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις, εκμεταλλεύεται τις περισσότερες φορές τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά

8	Χρησιμοποιεί σχεδόν όλα τα παιχνίδια, και τις τεχνικές που διδάχθηκε ή γνωρίζει για να εκτελεί υπάρχουσες δραστηριότητες, αξιοποιεί όλα τα διαθέσιμα υλικά, ζητά συνήθως από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις, εκμεταλλεύεται τις περισσότερες φορές τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά
9	Χρησιμοποιεί σχεδόν όλα τα παιχνίδια, και τις τεχνικές που διδάχθηκε ή γνωρίζει για να δημιουργεί νέες να αξιοποιεί ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες, αξιοποιεί όλα τα διαθέσιμα υλικά, ζητά συνεχώς από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις, εκμεταλλεύεται όλες τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά
10	Χρησιμοποιεί σχεδόν όλα τα παιχνίδια, και τις τεχνικές που διδάχθηκε ή γνωρίζει για να δημιουργεί νέες να αξιοποιεί ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες, αξιοποιεί όλα τα διαθέσιμα υλικά, ζητά συνεχώς από τον κοινοτάρχη πληροφορίες και υποδείξεις, προτείνει νέες ιδέες απασχόλησης, εκμεταλλεύεται όλες τις κενές ώρες ώστε να απασχολήσει τα παιδιά
Συνεργασία με κοινοτάρχη	
1	Ενημερώνει λανθασμένα τον κοινοτάρχη, προσποιείται ότι δέχεται υποδείξεις, δεν συμμετέχει σε όλες τις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι αρνητικός να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
2	Ενημερώνει λανθασμένα τον κοινοτάρχη, προσποιείται ότι δέχεται υποδείξεις, δεν συμμετέχει σε όλες τις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι αρνητικός να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
3	Ενημερώνει ελλιπώς και καθυστερημένα τον κοινοτάρχη για κάθε θέμα, δεν δέχεται υποδείξεις από τον κοινοτάρχη, δεν συμμετέχει σε όλες τις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι διστακτικός να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
4	Ενημερώνει ελλιπώς τον κοινοτάρχη για κάθε θέμα, δεν δέχεται εύκολα υποδείξεις από τον κοινοτάρχη, δεν συμμετέχει σε όλες τις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι διστακτικός να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
5	Ενημερώνει ελλιπώς τον κοινοτάρχη για κάθε θέμα, είναι δεκτικός σε υποδείξεις του κοινοτάρχη, δεν συμμετέχει σε όλες τις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι διστακτικός να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
6	Ενημερώνει μερικώς και όχι συνεχώς και τον κοινοτάρχη για κάθε θέμα, είναι δεκτικός σε υποδείξεις του κοινοτάρχη, δεν συμμετέχει σε όλες τις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι διστακτικός να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
7	Ενημερώνει μερικώς και όχι συνεχώς και τον κοινοτάρχη για κάθε θέμα, είναι δεκτικός σε υποδείξεις του κοινοτάρχη, δεν συμμετέχει σε όλες τις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι πρόθυμος να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
8	Ενημερώνει αναλυτικά αλλά όχι συνεχώς και τον κοινοτάρχη για κάθε θέμα, είναι δεκτικός σε υποδείξεις του κοινοτάρχη, δεν συμμετέχει σε όλες τις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι πρόθυμος να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
9	Ενημερώνει αναλυτικά, άμεσα αλλά όχι συνεχώς τον κοινοτάρχη για κάθε θέμα, είναι δεκτικός σε υποδείξεις του κοινοτάρχη, συμμετέχει στις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι πρόθυμος να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα
10	Ενημερώνει αναλυτικά, συνεχώς και άμεσα τον κοινοτάρχη για κάθε θέμα, είναι δεκτικός σε υποδείξεις του κοινοτάρχη, συμμετέχει στις κοινοτικές δραστηριότητες, είναι πρόθυμος να βοηθήσει σε οτιδήποτε του ζητηθεί, δεν δημιουργεί πρόβλημα στο υπόλοιπο προσωπικό και στη κοινότητα

Π.1 Φύλλο Αξιολόγησης Ομαδάρχη

*** ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΑΔΑΡΧΗ ***

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΟΜΑΔΑΡΧΗ	ΟΜΑΔΑ	ΣΠΙΤΑΚΙ	ΚΟΙΝΟΤΑΡΧΗΣ
ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ			

Διαχείριση δύσκολων καταστάσεων
Ενδιαφέρον για τα παιδιά
Υπευθυνότητα
Δημιουργικότητα στην απασχόληση των παιδιών
Συνεργασία με κοινοτάρχη

-	Κακό	→	+	Εξαιρετικό																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
<table style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">-</td> <td style="text-align: center;">Κακό</td> <td style="text-align: center;">→</td> <td style="text-align: center;">+</td> <td style="text-align: center;">Εξαιρετικό</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>					-	Κακό	→	+	Εξαιρετικό	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	Κακό	→	+	Εξαιρετικό																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
<table style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">-</td> <td style="text-align: center;">Κακό</td> <td style="text-align: center;">→</td> <td style="text-align: center;">+</td> <td style="text-align: center;">Εξαιρετικό</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>					-	Κακό	→	+	Εξαιρετικό	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	Κακό	→	+	Εξαιρετικό																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
<table style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">-</td> <td style="text-align: center;">Κακό</td> <td style="text-align: center;">→</td> <td style="text-align: center;">+</td> <td style="text-align: center;">Εξαιρετικό</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;"> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table> </td> </tr> </table>					-	Κακό	→	+	Εξαιρετικό	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-	Κακό	→	+	Εξαιρετικό																				
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															



ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ :/50

Π.2 Φύλλο Αξιολόγησης Κοινοτάρχη

*** ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΟΙΝΟΤΑΡΧΗΣ ***

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΟΜΑΔΑΡΧΗΣ	ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	ΚΟΙΝΟΤΑΡΧΗΣ
ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ		

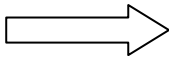
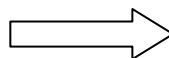
Καθοδήγηση και συμβουλές
Συμμετοχή στα θέματα της κοινότητας
Επύλυση προβλημάτων
Θετικό κλίμα στην κοινότητα
Συνεργασία με τον κοινοτάρχη

-	→	+
Κακό		Εξαιρετικό
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
-	→	+
Κακό		Εξαιρετικό
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
-	→	+
Κακό		Εξαιρετικό
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
-	→	+
Κακό		Εξαιρετικό
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
-	→	+
Κακό		Εξαιρετικό
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		



ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ : /50

Π.3 Ερωτηματολόγιο αυτό-αξιολόγησης επιπέδου εκπαιδευομένων

-  +							-  +								
							😊								
Ανεπαρκής	Ελλιπή	Μέτρια	Επαρκής	Καλή	Πολύ Καλή	Εξαιρετική	Πριν την εκπαίδευση θα αξιολογούσα την δυνατότητα μου	Με το τέλος της εκπαίδευσης θα αξιολογούσα την δυνατότητα μου	Ανεπαρκής	Ελλιπή	Μέτρια	Επαρκής	Καλή	Πολύ Καλή	Εξαιρετική
							Οργανώνω μια δραστηριότητα για την ομάδα μου								
							Να συμμετέχω ενεργά σε συζητήσεις των παιδιών								
							Διατηρώ οπτική επαφή, να χαμογελώ και να είμαι πιο ψύχραμος								
							Να μοιράζομαι νέες ιδέες με άλλα άτομα								
							Να διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις των παιδιών								
							Να γνωρίζω που βρίσκονται οι κατασκηνωτές μου								
							Να τους βάζω σε σειρά για τις συγκεντρώσεις μας								
							Να καταλαβαίνω πότε κάποιος είναι απομονωμένος								
							Να οργανώνω κατασκηνωτικά παιχνίδια								
							Να χρησιμοποιώ τα κατάλληλα icebreakers								
							Να δίνω ξεκάθαρες οδηγίες τους κατασκηνωτές								
							Να κατανοώ τις υποδείξεις του κοινοτάρχη μου								
							Να καταλαβαίνω εάν ένα παιδί αισθάνεται άβολα								
							Να μην παρασύρομαι από την προκλητική συμπεριφορά των κατασκηνωτών								
							Να παραμένω ήρεμος σε περιπτώσεις πίεσης από τους ανωτέρους ή από τους γονείς								
							Να καταλαβαίνω πότε το παιδί ενδιαφέρεται πολύ για μια δραστηριότητα								
							Να βρίσκω λύσεις απασχόλησης για τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε κάποιες δραστηριότητες								
							Να αντιλαμβάνομαι ένα πρόβλημα έγκαιρα								
							Να έχω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση								

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 37-51.
- Ματσαγούρας, Η. (2003). Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. (2001). Στρατηγικές διδασκαλίας, Αθήνα, Εκδόσεις: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003), Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Αθήνα: Γ. Μπένου
- Ξυροτύρη, Κ. Σ, (2010), Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων: Χτίζοντας τα θεμέλια για την στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.
- Παιδικές Κατασκηνώσεις «Ελαιώνες» (2015). Γενικό Σεμινάριο Στελεχών. Μη δημοσιευμένη σειρά οδηγιών για τα στελέχη – ομαδάρχες.
- Πόρποδα, Κ. Δ., (1996). Η διαδικασία της μάθησης. Αθήνα: Ιδίας.
- Χατζηδήμου, Δ. (2012). Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηνικολάου, Δ. (2002). Στατιστική για Οικονομολόγους, Β Έκδοση. Θεσσαλονίκη: PRINTSHOP A.E.
- Baudrit, A. (2007). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση, Αθήνα, Εκδόσεις Κέδρος.
- Gilbert, D. T., Schachter, D. L., & Wegner, D. M. (2012). Ψυχολογία (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, Σ. Αντωνίου, Ζ. Μπαμπλέκου, Μ. Δαφέρμος, Η. Μπεζεβέγγης, Μ. Ζαφειροπούλου) Αθήνα: Gutenberg
- Mager, R. (2000). Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Montana, P. J. & Charnov, B.H. (2002), *Μάνατζμεντ* Μτφρ, Μ. Ρούβαλη. Αθήνα : Κλειδάριθμος.

Page, S. (2006), Εισαγωγή στον τουρισμό: Το τουριστικό Μάνατζμεντ τον 21^ο αιώνα. Μτφρ, Γ. Αθανασίου & Θ. Αθανασίου. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξένη

Ackoff, R. (1995). Redesigning the future, *Systems Practice*, 8(1), 3-5

Aggrawal, A. & Tharuk, G.S.M. (2013). Techniques of Performance Appraisal- A Review. *International Journal of Engineering And Advanced Technology*, 2(3), 617-621

Agresti, A. (2013). *Categorical data analysis* (3rd ed.), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Aguinis H. & Kraiger, K., (2009). Benefits of Training and Development for Individuals teams, Organizations and Society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451-474

Afiouni, F. (2007). Human Resource Management and Knowledge management: A Road map towards improving Organizational Performance, *Journal of American Academy for Business*, 11(2), 1124-130

Airasian P. & Miranda, H. (2002). The Role of Assessment in the Revised Taxonomy. *Theory Into Practice*, 41(4), 249-254

Alliger, G. & Janak, E. (1989). Kilpatrick's levels of training Criteria: Thirty Years Later. *Personnel Psychology*, 42(1), 332-342

Alipour, M. & Shahnava, A. (2009). A Study of on the Job Training Effectiveness: Empirical Evidence of Iran. *International Journal of Business And Management*.4(11), 63-68.

Alvarez, K., Salas, E. & Garofano, C. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation And Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416

Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010). *How learning works*. San Francisco: Jossey-Bass.

- American Camp Association (2005). *Directions: The Youth Development Outcomes of the Camp Experience*. (Study), Philliber Research Associates and the American Camp Association
- American Camp Association (2007). *A Guide to ACA- Accredited Camps in the Southeast*, American Camp Association, Southeastern.
- Anderson, D. C. & Borkowski, J.G. (1977). *Experimental Psychology: Research tactics and their applications*. Illinois: Scott, Foreswan & Co.
- Anderson, N., Costa, A. C., Darwish, T. K. & Singh, S. (2012). Measuring HRM and organisational performance: concepts, issues, and framework, *Management Decision*, 50 (4), 651-66
- Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragón, I. & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results1 , *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956-980,
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*, New York: Wiley
- Arnold, M.O., Bourdeau, V.D., & Nagele, J. (2005). Do You Know What Your Outcomes Are? The Impact of Oregon 4-H Residential camp Programs on Positive Youth Development. *Camping Magazine - American Camp Association*, 78,(5).
- Arthur, W. & Bennett, W. (2003). Effectiveness of Training in Organizations: A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*. 88(2), 234-245.
- Armstrong, M., Cummins, A., Hastings, S. & Wood, W. (2003). *Job Evaluation: A Guide to Achieving Equal Pay*, London & Sterling: Kogan Page
- Armstrong, M. (2006), *A handbook of human resource management practices* (10th Ed.). London: Kogan Page.
- Arnold. D., LaFleur. E. K., & Price R. A. (1991) An exploratory investigation of expectancy theory in a retail channel: content and concurrent validity, *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 1(2), 133-148.
- Atchade, P. J., Barrett, J. A., & Murk, P. J. (2000). Diagnostic techniques for training and education: strategies for marketing and economic development, *Journal of Workplace Learning*, 12(7), .296-306.

- Atchar, R. & Shah, F. M. (2015). Impact of Training on Employee Performance (Banking Sector Karachi). *IOSR Journal of Business and Management*, 17(11), 58-67.
- Aubé, C., Rousseau, V. & Tremblay, S. (2013). Team coaching and innovation in work teams: An examination of the motivational and behavioral intervening mechanisms, *Leadership & Organization Development Journal*, 34(4), 344 – 364.
- Ayobami, A.J., Ojambati, T. S., Otoekhile, I. J. & Iruobe, T. (2012). An Investigation into the Impact of Total Quality Management Application in the Construction Industry (A Case of Training). *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences*. 3(1), 46-50.
- Baird, L., Griffin, D., & Henderson, J., (2003). Time and Space: Reframing the training and development agenda. *Human Resource Management*, 42(1), 39-52
- Bager, T. (2010). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7, 279-276.
- Baker, B., Graham, T. S. & Williams S. D. (2003). "Evaluating outdoor experiential training for leadership and team building", *Journal of Management Development*, 22(11), 45-59.
- Bala, A. & Aklahyel M. U. (2014). The Effect of Training and Development in Improving Employees' Productivity: A Study of some selected Small Scale Industries in Gombe Metropolis. *International Journal of Business and Management Invention*, 3(6), 27-37.
- Baldissin, N., Bettiol, S., Magrin, S., & Nonino, F. (2013). Business game-based learning in management education. Lulu. com.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research, *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Ball, A. & Ball, B. (2004). Basic Camp Management. American Camp Association.
- Banyard, P., & Underwood, J., (2007). Managers', teachers' and learners' perceptions of personalised learning: evidence from Impact, *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 233-246.
- Barbazette, J. (2006). Training Needs Assessment: Methods, Tools and Techniques, San Francisco: Pfeifer.
- Barney, J., (1991). Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of Management*, 17(1), 99-120.

- Baro, E. E. (2012). Job rotation program evaluation: the Niger Delta University Library, *Aslib Proceedings*, 64(4), 388-404.
- Bassett-Jones, N. & Lloyd, G. C. (2005), Does Herzberg's motivation theory has staying power, *Journal of Management Development*, 24(10), 929 – 943.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence, *Evaluation and Program Planning*, 27, 341-347.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education* (2nd Ed), New York: Routledge.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Beard, C. & Wilson, J. P. (2006). *Experiential Learning: A Best Practice for Educators And Trainers*, London: Kogan Page Publishers.
- Behr, A.L. (1988). Exploring the lecture method: An empirical study, *Studies in Higher Education*, 13(2), 189-200.
- Beier, M.,E. & Kanfer, R. (2009). Motivation in training and development: A phase perspective. In S.W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, Training, and Development in Organizations* (pp.65-97). New York: Psychology Press.
- Berge, Z.L. (2008). Why it is so hard to evaluate training in the workplace, *Industrial and Commercial Training*, 40(7), 390-395.
- Berger, T. & Frey, B., C., (2015). Bridging the skills gap. T. Dolphin (Eds.) *Technology, Globalization and the future for work in Europe*, London: Institute for Public Policy Research.
- Bernardin H. J., Thomason S., Buckley M. R., Kane J. S. (2016). *Rater rating-level bias and accuracy in performance appraisals: the impact of rater personality, performance management competence, and rater accountability*. *Human Resource Management*. 55(2), 321–340.
- Bhatt, G. D. (2001). Knowledge Management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques and people. *Journal of Knowledge Manaegement*, 5, (1), 68-75.

- Bloom, G., Stevens, D. & Wickwire, T. (2003). Expert Coaches Perceptions on Teambuilding. *Journal of Applied Sports Psychology*, 15(2), 129-143.
- Blume, B., Ford, J., Baldwin, T. and Huang, J. (2010). “Transfer of training: a meta-analysis review”, *Journal of Management*, 36(4), 1065-105.
- Bramley, P. & Kitson, B. (1994), 'Evaluating training against business criteria', *Journal of European Industrial Training*, vol. 18, no.1, pp. 10-14.
- Brewster, C. (2007). A European perspective on HRM. *European Journal of International Management*, 1, (3), 239-259.
- Brewster, C., Apospori, E., Nikandrou, E., & Papalexandris, N. (2008). HRM and organizational performance in Northern and Southern Europe, *The International Journal of Human Resource Management*, 19(7), 1187-1207
- Brown, S and Race, P (2002). *Lecturing: A Practical Guide*, London: Kogan Page.
- Brown, S.P., Jones, E., & Leigh, T.W. (2005). The attenuating effect of role overload on relationships linking self-efficacy and goal level to work performance. *Journal of Applied Psychology*, 90, 972–979.
- Brown, J. (2002). Training needs assessment: A must for developing an effective training program. *Public Personnel Management*, 31(4), 569-578.
- Bono J. E., Hooper A. C., Yoon D. J. (2012). Impact of rater personality on transformational and transactional leadership ratings. *The Leadership Quarterly*, 23, 132–145.
- Börner, R , Moormann, J. & Wang, M. (2011). Advancing staff training: transforming a paper based role play into a workflow management system, *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(6), 16-19.
- Boswell, W. R. (2006). Aligning employees with the organization's strategic objectives: Out of “line of sight”, out of mind. *International Journal of Human Resource Management*, 17(9), 1489–1511.
- Buller, P. & Mc Evoy, G. (2012). Strategy, human resource management and performance, line of sight. *Human resource management review*, 22, 43-56.
- Buller, P. (1986). The Team Building Task Performance Relation: Some conceptual Methodological Refirements. *Group & Organization Studies*, 11(3), 147-168

- Butler, J. (1989). Human resource management as a driving force in business strategy. *Journal of General Management*, 13(4), 88-102
- Bowen, D. E., & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM-firm performance linkages: The role of the “strength” of the HRM system. *Academy of Management Review*, 29, 203–221.
- Box, G. E. P., & Tidwell, P. W. (1962). Transformation of the independent variables. *Technometrics*, 4, 531-550.
- Caffarella, R. S., , & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Campion, M., Carr, L., Fink, A., Odman, R.B., Phillips, G. & Ruggerberg, B.J (2011). Doing Competencies Well: Best Practices in Competency Modeling. *Personnel Psychology*. 64, 225-262.
- Carifio, L., & Perla, R. (2008). Resolving the 50 year debate around using and misusing Likert scales. *Medical Education*, 42, 1150–1152.
- Champathes, M. R. (2006). Coaching for performance improvement: the “COACH” model", Development and Learning in Organizations, *An International Journal*, 20, (2), 17-18.
- Chow, C. M. & Kleiner, B. H. (2002). How to differentiate essential job duties from marginal job duties, *Managerial Law*, 44(1/2),121-127.
- Canadian Center for Occupational Health and Safety, (2016), *Health and safety guide for HR professionals*, 28-68, Vancouver: CCOHS.
- Carson, C. M. (2005), A historical view of Douglas McGregor's Theory Y, *Management Decision*, 43(3), 450-460.
- Carugati, N., Giangreco, A., Sebastiano, A. (2010). Are we doing the right thing?: Food for thought on training evaluation and its context, *Personnel Review*, 39(2), 162-177.
- Castillo, S. M., A, & Valle, D, (2008). Human capital and sustainable competitive advantage: an analysis of the relationship between training and performance. *International Entrepreneurship & Management Journal* ,5 , 139-163.
- Cervero, R. M., & Rottet, S. (1984). Analyzing the effectiveness of continuing professional education: An exploratory study. *Adult Education Quarterly*, 34, (3), 135-146.

- Chatzimouratidis, A., Theotokas, I. & Lagoudis, I. (2012). Decision support systems for human resource training and development, *The International Journal of Human Resource Management*, 23(4), 662-693.
- Clarke, M. & Mühlemeyer, P., (1997). The competitive factor: training and development as a strategic management task, *Journal of Workplace Learning*, 9 (1), 4-11.
- Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? , *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 22(4), 8-10.
- Cleveland, J., Byrne, Z. & Cavanagh, T.M. (2015). The future of HR is RH: Respect for Humanity. *Human Resource Management Review*, 25, 146-161
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49, 997-1003.
- Cohen, D. & Tansky, J., (2001). The Relationship between organizational support, employee development, and organizational commitment: An Empirical study. *Human Resource Development Quarterly*, 12(3), 285-300.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K., (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). Oxon :Routledge.
- Collings, D. & Wood, G. (2009). *Human Resource Management: A critical approach*. New York: Routledge.
- Cooper, C. L., Lai, Y. * Saridakis, G. (2017). Exploring the relationship between HRM and firm performance: A meta-analysis of longitudinal studies. *Human Resource Management Review*, 27, 87-96.
- Courier, I. (2007). Teachers' Perceptions of Personalised Learning, *Evaluation & Research in Education*, 20(2), 59-80.
- Cowden, R., Kum, F. D. & Karodia M.A. (2014). The impact of training and development on employee performance: a case study of escon consulting. *Singaporean journal Of Business Economics, and Management Studies*, 3(3), 72-105.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of the tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

- Darussalam, G. (2010). Program Evaluation in Higher Education. *International Journal of Research & Review*, 5(2), 56-65.
- Dearden, L., Reed, H. & Van Reenen J., (2006). The Impact of Training in productivity and wages: Evidence from British Panel Data. *Oxford Bulletin for Economics and Statistics*, 68(4), 397-421.
- Denby, S. (2010). The importance of training needs analysis, *Industrial and Commercial Training*, 42(3), 147-150.
- Dessain, N. (2016), Human resource marketing & recruiting : Introduction & overview. In M. Zeuch, (2016), *Handbook of Human resource management*, Berlin: Springer-Verlag.
- Dillenbourg, P. (1999). Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. *Advances in Learning and Instruction Series*. New York: Elsevier Science, Inc.
- Dirani, K. M. (2012). Professional training as a strategy for staff development: A study in training transfer in the Lebanese context", *European Journal of Training and Development*, 36(2/3), 158-178.
- Dreher, G. & Dougherty, T.W. (2001). *Human Resource Strategy: A Behavioral Perspective for the General Manager* (1st Ed.). New York: McGraw & Hill.
- Driskell, J. E., Mullen, B., Rozell, D & Sallas, E. (1999). The Effect of Teambuilding on Performance. *Small Group Research*. 30(3), 309-329.
- Drogomyretska, M. (2014). The most promising employee evaluation methods in modern organizations. *Metwork Intelligence Studies*, 1(2), 38-44.
- Dwyer, B., (2001). Successful training strategies for the twenty first century: using recent research on learning to provide effective training strategies, *International Journal of Educational Management*, 15(6), 312-318.
- Dyer, W. G., & Dyer, J. H. (2013). *Team building: Proven strategies for improving team performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Eby, L.T. and Lockwood, A. (2005), Prote'ge's and mentors' reactions to participating in formal programs: a qualitative investigation, *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 441-458.

- Ernst, D., (2014). Expectancy theory outcomes and student evaluations of teaching, *Educational Research and Evaluation*, 20(8), 536-556.
- European Centre For the Development of the Vocational Training (2014). *Terminology of European education and Training*. Thessaloniki: Cedefop,
- Exley, K., & Dennick, R. (2009). Giving a lecture: From presenting to teaching. New York: Routledge.
- Feden, P. D., & Vogel, R. M. (2003). Methods of teaching: Applying cognitive science to promote student learning. McGraw-Hill Humanities, Social Sciences & World Languages.
- Fekete, M. & Rosenberg, I. (2014), The practical model of employee performance evaluation, *Management, Knowledge & Learning*, 141-149 (congress),
- Feldman, D. C. & Lankau, M. J. (2005). Executive Coaching: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of Management*. 31(6). 829-848,
- Fink, L.D. (2003). *Creating significant learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass,
- Fisher, E. A., (2009). Motivation and Leadership in Social Work Management: A Review of Theories and Related Studies, *Administration in Social Work*, 33(4), 347-367,
- Flyjberg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*. 12(2), 219-245,
- Fojt, M., (1995) "Strategic issues for training", *Industrial and Commercial Training*, 27(10), .1-40,
- Fox, J. (2016). *Applied regression analysis and generalized linear models* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freeze, R. D. & Kulkarni, U., (2007). Knowledge management capability: Defining knowledge assets, *Journal of Knowledge Management*, 11(6), 94-109.
- Freifeld, L. (2013). Bridging the Skills Gap. *Training*, 50(2), 18-21.
- Frey, H., Ketteridge, M. & Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education Enhancing Academic Practice* (3rd Ed.). New York: Routledge.

- Frolick, M. N., Muthitachoen, A. & Chen, L. (2016). Investigating the Use of Role Play Training to Improve the Communication Skills of is Professionals: Some Empirical Evidence. *Journal of Computer Information Systems*.43(3), 233-240.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. M. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gan, M & . Kleiner, B. H. (2005). How to Write Job Descriptions Effectively. *Management Research News*, 28(8), 48-54.
- Garrison, D. R. (2011). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice (2nd Ed). New York : Routledge.
- Ghosh, P., Satyawadi, R, Prasad, J., Ranjan, B., Singh, S. (2012). Towards more effective training programs: a study of trainer attributes, *Industrial and Commercial Training*, 44(4), 194-202.
- Gist, M. E. (1989). The influence of training method on self-efficacy and idea generation among managers. *Personnel psychology*, 42(4), 787-805.
- Goh, K, & Yahya, S., (2002). Managing human resources towards achieving knowledge Management, *Journal of Knowledge Management*, 6(5), 457-468 .
- Gómez, P. J., Lorente, J. C. & Cabrera, R. V. (2004). Training practices and organizational learning capability: Relationship and implications", *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 234-256.
- Goodwin, G. F., Burke, C. S., Lyons, R., Le, H., Diaz Granados, D. & Klein, C. (2009). Does Teambuilding Work? *Small Group Research*, 40(2), 181-222.
- Gordon, G. L.,Shepherd, c., Lambert, B., Ridnour, R. E., & Weilbaker, D. C., (2012). The training of sales managers: current practices, *Journal of Business & Industrial Marketing*, 27(8), 659-672.
- Grabowski, B. L. & Jonassen, D. (2011). *Handbook of Individual Differences, Learning & Instruction*. New Jersey: Routledge.
- Gregg, C.R. & Hansen-Stamp C. (2011). Standards, Friend or Foe? : Revisited. *Camping Magazine – American Camp Association*, 22(1).

- Grigoroudis, E., & Zopounidis, C. (2011). Developing an employee evaluation management system: the case of a healthcare organization, *Springer-Verlag*, 12, 83-106.
- Griffin, R. P. (2010) Means and ends: effective training evaluation, *Industrial and Commercial Training*, 42(4), 220-225.
- Grima, F, Paillé, P., Mejia, J. & Prud'homme, L. (2014). Exploring the benefits of mentoring activities for the mentor, *Career Development International*, 19(4), 469-490.
- Gupta, K., Sleezer, C. M. & Russ-Eft, D. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment* (2nd Ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Hallowell, E. (2009). Sustaining Lifelong Joy: Camp Is a Key Connector. *Camping Magazine – American Camp Association*, 82(1).
- Hanson, B., (2007). Company-based determinants of training and the impact of training on company performance: Results of an International HRM survey. *Personnel Review*, 36(2), 311-331.
- Harris, T. B., Chung, W., Hutchins, H. M., Chiaburu, D. S. (2014). Do trainer style and learner orientation predict training outcomes?, *Journal of Workplace Learning*, 26, (5), 331-344.
- Henderson, K.A., Powell, G., & Scalin, M.M. (2005). Observing outcomes in youth development: An analysis of mixed methods. *Journal of Parks and Recreation Administration*, 2(4), 58-77.
- Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: a knowledge base. *Education*, 124(1), 5-17.
- Hershey, R., (1993), A Practitioner's View of Motivation, *Journal of Managerial Psychology*, 8(3), 10-13.
- Herzberg, F. (1971). *Work and the nature of man*. New York: World Publishing.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Bloch Snyderman, B. (2005). *The motivation to work*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Hertz-Lazarowitz, R., Kagan, S., Sharan, S., Slavin, R., & Webb, C. (2013). *Learning to cooperate, cooperating to learn (Eds)*, Springer Science & Business Media.

- Hoeckel, K. (2008). *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Hughey, A. W, & Mussnug, K. J. (1997). Designing effective employee training programmes, *Training for Quality*, 5(2), 52-57.
- Huselid, M., (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity and corporate financial performance. *The academy of management journal*, 38(3), 635-672.
- Hutchinson, S., Kinnie, N., Purcell, J., Swart, J. & Rayton, R. (2009). *People Management And Performance*. New Jersey: Routledge.
- Iqbal, M. Z. & Khan, A. R. (2011). The growing concept and uses of training needs assessment: A review with proposed model, *Journal of European Industrial Training*, 35(5), 439-466.
- Jacobs, R. & Washington, C. (2003). Employee development and organizational performance: a review of literature and directions for future research, *Human Resource Development International*, 6(3), 343-354.
- Jacobs, R. (2003). *Structured on-the-job training: Unleashing employee expertise in the workplace*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Jarvis, P. (2006). *The Theory and Practice of Teaching* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). *Cooperative learning*. Blackwell Publishing Ltd.
- Johnson, P. (2009), HRM in changing organizational contexts, In D. Collings, & G. Wood, (2009), *Human Resource Management: A critical approach*. New York: Routledge.
- John, P. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model, *Journal of Curriculum Studies*. 38(4), 483-498.
- Jones, L. & Page, D., (1987), Theories of motivation, *Education & Training*, 29(3), 12-16.
- Kalkan, V.D., (2008). An overall view of knowledge management challenges for global business. *Business Process Management Journal*. 14(3) ,390-400.
- Kamoche, K. (2001), *Understanding Human Resource Management*. Philadelphia: Open University Press.

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. New York: John Wiley & Sons.
- Read, C. W. & Kleiner, B. H. (1996). Which training methods are effective?, *Management Development Review*, 9(2), 24-29.
- Kagan, S. (1985). *Co-op Co-op. In Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Springer.
- Kleiner, B. H. & Palazzo, E. (2002). How to hire employees effectively, *Management Research News*, 25(3), 51-58.
- Klink, M. & Streumer, J. N., (2002), Effectiveness of on the job training, *Journal of European Industrial Training*, 26(2/3/4), 196-199.
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization*. Boston: Harvard Business School.
- Kilgour, J. G. (2008). Job Evaluation Revisited: The Point Factor Method. *Compensation And Benefits Review*. 40(4), 37-46.
- Kilpatrick DL. (1977). Evaluating training programs, evidence vs. proof. *Training and Development Journal*, 31(11), 9-12.
- Kilpatrick DL. (1978). Evaluating in-house training programs. *Training and Development Journal*, 32(9), 69.
- Kilpatrick DL. (1985). Effective training and development, Part 2: In house approaches and techniques. *Personnel*, 62(I), 52-56.
- Kipp M. F. & Kipp, M. A. (2000), "Of teams and teambuilding", *Team Performance Management: An International Journal*, 6(7/8), 138 – 140.
- Kolb, D.A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Koning, J. (1993) "Evaluating Training at the Company Level", *International Journal of Manpower*, 14(2), 94-104.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.

- Kulkarni, P. P., (2013). A literature review of training and development and quality of work life. *Journal of Arts, Science & Commerce*. 4(2), 136-142.
- Kuvaas, B. and Dysvik, A. (2010). Exploring alternative relationships between perceived investment in employee development, perceived supervisor support and employee outcomes, *Human Resource Management Journal*, 20(2), 138-156.
- Laboard. K. B. (2003). From teacher-centered to learner-centered curriculum: improving learning in diverse classrooms. *Education*, 124(1), 2003, 49-57.
- Lankau, M.J. and Scandura, T.A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: content, antecedents, and consequences, *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790.
- Latham, G. p., & Locke, E. A., (2002). Building a practically useful theory of goal-setting and task motivation, *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Latham, G. p., & Locke, E. A., (2006). New directions in goal setting theory, *Current Direction in Psychological Science*, 15(5), 265-268.
- Lehtonen, T. (2015). Building Strategic HRM Practices within the Competence-Based View: Introducing A CBM-Based Strategic HRM Framework, *Competence Perspectives on Resources, Stakeholders and Renewal*, 9, 129-145.
- Levine, E.L.& Sanchez, J.I. (2009). What is (or should be) the difference between competency modeling and traditional job analysis. *Human Resource Management Review*, 19, 53-63.
- Lewin, K. (1939), Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods, *The American Journal of Sociology*, 44(6), 868-896.
- Lewis, T., (2013). Tacit knowledge and the Labor process (pp. 33-50), P. Gibbs (Eds), *Learning, Work and Practice: New understandings*. New York: Springer.
- Locke, E. A., (1991). Goal Theory vs Control Theory: Contrasting approaches to Understanding Work motivation, *Motivation and Emotion*, 15(1), 9-28.
- Lundy, O. (1994), From personnel management to strategic human resource management, *The International Journal of Human Resource Management*, 5(3), 687-720.
- Mackin, D. (2007). *The team building tool kit: tips and tactics for effective workplace teams*. AMACOM Division of American Management Association.

- Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2012). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two-random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50-60.
- Martin-Raugh, M., Tannenbaum, R.J., Tocci, C. & Reese, C. (2016). Behaviorally anchored rating scales: An application for evaluating teaching practice. *Teaching and Teacher Education*. 5(9), 414–9..
- Maslow, A., (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Massingham, P. (2014). An evaluation of knowledge management tools: Part 1 – managing knowledge resources, *Journal of Knowledge Management*, 18 (6), 1075-1100.
- Mayo, A., (2001), *The human value of the Enterprise: Valuing people as assets- Monitoring, measuring*, London: Nicolas Brealy Publishing.
- McCain, D. V. (2016). Evaluation basics. Association for Training Development.
- McClelland, D.C. (1961). *The Achieving Society*, Princeton: Van Nostrand.
- McDonald J. M. & Keys, B. (1996), The seven deadly sins of teambuilding, *Team Performance Management: An International Journal*, 2(2), 19 – 26.
- McKeachie, W. (2007). *Good teaching makes a difference-and we know what it is*. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Meier, J. F., & Henderson, K. A. (2011). *Camp counseling: Leadership and programming for the organized camp*. Illinois: Waveland Press.
- Minahan, M., & Sorensen, P. F.,(2011). McGregor's legacy: the evolution and current application of Theory Y management, *Journal of Management History*, 17(2), 178-192.
- Miner, J., B.(2015). *Organizational Behavior I: Essential Theories of Motivation and Leadership*, London: Routledge.
- Mintzberg, H. & Waters, J. (1985). Of strategies deliberate and emergent, *Strategic Management Journal*, 6, 258-279.

- Misha, F., Michalski, J. & Cummings, R. (2001). Camp As Social Work Interventions: Returning to Our Roots. *Social Work With Groups*. 24(3/4), 153-171.
- Mondy, R. and Martocchio, J. (2014), Human Resource Management, Boston: Pearson Institute.
- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2012). Introduction to linear regression analysis (Vol. 821). Amsterdam: John Wiley & Sons.
- Mollahoseini, A. & Farjad, S. (2012). Assessment Effectiveness on the job training in Higher Education (case study: Takestan University), *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1310-1314.
- Moon, J. A. (2004). A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory And Practice. New York: RoutledgeFalmer.
- Morrison, J. W & Smith, H. W (1986), High Impact On The Job Training, *Industrial and Commercial Training*, 18(3), 22-25.
- Morton, A. (2009). Lecturing to Large Groups.). F. Hearther, S. Ketteridge & S. Marshall, (Eds). *A Handbook of Teaching and Learning in Higher Education* (3rd Ed). New York: Routledge.
- Mowday, R., Steers, R, & Shapiro, D., (2004). The Future of work motivation theory, *Academy of Management Review*, 28(3), 379-387.
- Murphy, N. (2015). Reliable TNA in seven steps, *Training Journal*, , 24(3), 29-32.
- Nadler, Z., & Nadler, L. (2012). *Designing training programs*. New York: Routledge.
- Nicodemus. T. (2007). Camp Leaders Making a Difference. *Camping Magazine – American Camp Association*, 80 (4).
- Noe, R. A., (2010). *Employee Training and Development* (5th Ed.). New York: McGraw-Hill Irwin .
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Methodologist’s Corner*, 15, 625–632.
- OECD, (2017). *Employment Outlook 2017*. Paris: OECD Publishing

- Ojo, L. B. & Olaniyan, A. D., (2008). Staff training and development: A Vital tool for organizational effectiveness. *European Journal of Scientific Research*, 24, (3), 326-331.
- Onyango, J.W & Wayoike, D.M (2014). Effects of training on employee performance: a survey of health workers in siaya county, Kenya, *European Journal of Environmental Sciences*, 1(1), 11-15.
- Paletz, S., & Schunn, C. (2009). A Social-Cognitive Framework of Multidisciplinary Team Innovation. *Topics in Cognitive Science*.
- Palmer, R. (1999). The Identification of Organizational and Individual Training and Development needs. (pp 121-135), J. Wilson (Eds). *Human Resource Development: Learning & training for individuals in organizations*. London: Kogan Page.
- Pate, L. E. (1987). Understanding Human Behaviour, *Management Decision*, 25 (6),58-64.
- Phillips, J. J., & Phillips, P. P. (2016). Handbook of training evaluation and measurement methods. New Jersey: Routledge.
- Pineda, P. (2010). Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model, *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 673-693/
- Pivec, M. & Dziabenko, O. (2004). Game-based Learning in Universities and Lifelong Learning : “UniGame: Social Skills and Knowledge Training” Game Concept. *Journal of Universal Computer Sciences*. 10 (1), 14-26.
- Poole, M. & Jenkins, G. (1996). Competitiveness and Human Resource Management policies, *Journal of General Management*,22(2), 1-19 .
- Porter, M.E. (1985), *Competitive Advantage: Creation and Sustaining Superior Performance*, Free Press, New York.
- Poulsen, K. M. (2013). Mentoring programmes: learning opportunities for mentees, for mentors, for organisations and for society, *Industrial and Commercial Training*, 45, (5), 255-263.
- Poulsen, K., M. (2006). Implementing successful mentoring programs: career definition vs mentoring approach, *Industrial and Commercial Training*, 38, (5), 251-258.

- Powell, A., (2002). Improving workforce development, *Industrial and Commercial Training*, 34(5), 176-181.
- Pratt, S., (2003). Cooperative Learning Strategies. *The Science Teacher*, 70(4), 25-29.
- Pritchard, R., D. (1969). Equity Theory: A Review and a Critique. *Behaviour & Human Performance*, 4, 176-211.
- Provus, M. (1971) , *Discrepancy Evaluation*, Berkeley, McCutchan, California
- Ragins, B. R., & Kram, K. E (2007). The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice. Sage.
- Razouk, A. (2011). High-performance work systems and performance of French small- and medium-sized enterprises: Examining causal order. *International Journal of Human Resource Management*, 22(2), 311–330.
- Rivera, M. K. (2006). Rediscovering the later version Maslow’s hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities of theory, research and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302-317.
- Robbins, S.P. (1998) *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Roffe, I. (2002) E-learning: engagement, enhancement and execution, *Quality Assurance in Education*, 10(1), 40-50.
- Rotich, K. J, (2015), History, evolution, and development of human resource management : A contemporary perspective. *Global journal of Human Resource Management*, 3(3), 58-73.
- Sadler-Smith, E. (2009). Learning and development for managers: Perspectives from research and practice. New York: John Wiley & Sons.
- Salas, E., Wildman, J. & Piccolo R. F (2009). Using Simulation Based-Training to Enhance Management Education. *Academy of Management Learning & Education*. 8(4), 559-573.
- Salas, E., Tannenbaum, I. S., Kraiger, K. & Smith-Jenstch K. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101.

- Schein, E. (2011), Douglas McGregor: theoretician, moral philosopher or behaviorist?: An analysis of the interconnections between assumptions, values and behavior, *Journal of management history*, 17(2), 156-164.
- Scholefield, M. (1993), Implementing training and development standards: the background", *Industrial and Commercial Training*, 25(10), 21-27.
- Scott, T. & Reucroft, G. (2015), Human resources: A practical guide, New York: Springer-Verlag.
- Scriven, M. (1991). Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Practice*, 12(1), 55-63.
- Scullen S. E., Mount M. K., Judge T. A. (2003). *Evidence of the construct validity of developmental ratings of managerial performance*. *Journal of Applied Psychology*. 88(1), 50–66.
- Senyucel, Z. (2009), Managing the human resource in the 21st century. Copenhagen: Ventus Publishing ApS.
- Shaout, A. & Yousif, M., K. (2014), Performance Evaluation-Methods & Technique survey, *International Journal of Computer & Information technology*, 3(5), 966-979
- Shaul, D., A. Gunasekaran, McNeil, R. (2002) E-learning: research and applications. *Industrial and Commercial Training*, 34(2), 44-53.
- Sheskin, D. J. (2011). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (5th ed.). B. Raton, Florida: Chapman & Hall/CRC Press.
- Shivers, J. (1989). *Camping: Organization and Operation*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, Inc.
- Silva, F. O. B., Santos, R. E. S. & Magalhaes, C. V. (2016). Benefits and limitations of job rotation in software organizations: a systematic literature review. Proceedings of the 20th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering. 01-03 June, 2016, New York: ACM.
- Sims, R. R., (1990) "Adapting Training to Trainee Learning Styles", *Journal of European Industrial Training*, 14(2), 17-21.
- Simms, L.J. (2007). Classical And Modern Methods of Psychological Scale Construction. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, (1), 414-433

- Singh, M. (2013). Training evaluation: Various approaches and applications. *IUP Journal of Soft Skills*, 7(1), 27.
- Sisson, G. R., (2001). *Hands On Training*. California: Berrett -Koehler Publishers, Inc.
- Sitzmann, T. & Weinhardt, J. M., (2015). Training Engagement Theory: A Multilevel perspective on the Effectiveness of Work-Related training. *Journal of Management*, 1-25.
- Skowron, Janice. *Powerful Lesson Planning: Every Teachers Guide to Effective Instruction*. California; Thousand Oaks, Corwin Press. 2006.
- Slavin,R.E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership*, 47 (4), 52-54.
- Smith, P. (2010). Well- Founded Hope: From the Past to the Future. *Camping Magazine – American Camp Association*, 83 (1).
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafos, J. & Reed, A. V. (2009) The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 266-274
- Sogunro, O. A. (2004), Efficacy of role- playing pedagogy in training leaders: some reflections, *Journal of Management Development*, 23 (4), 355-371.
- Spooren P. , Mortelmans D. & Denekens J. (2007) Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert scales, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667-679.
- Stephens, T. & Armstrong, M. (2005), *Employee reward management and practices* (2nd ed). London: Kogan Page.
- Stone, D. & Deadrick, D. (2015), Challenges and opportunities affecting the future of human resource management. *Human Resource Management Review*, 25, 138-145.
- Stronge, J. H. (2005). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Corwin Press.
- Studenmund, A. H. (2006). *Using Econometrics: A Practical Guide* (5th ed.). Toronto: Pearson International.

- Sun, X. & Luo, N. (2013). Study on the Effectiveness of Point-Factor Job Evaluation System in Operation Position, *Communications in Information Science and Management Engineering*, 3(3), 154-160.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Essex: Pearson.
- Theeboom, T., Beersma, B. & van Vianen A. E. M. (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context, *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1-18.
- Towler, A.J. and Dipboye, R.L. (2001), ‘‘Effects of trainer expressiveness, organization, and trainee goal orientation on training outcomes’’, *Journal of Applied Psychology*,. 86 (4), 664-73.
- Troxell, C. (2008). Camping: A positive developmental context for youth with disabilities/serious illness. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 581.
- Tsang, M. C. (1997), The cost of vocational training, *International Journal of Manpower*, 18 (1/2) , 63-89.
- Tyson, S. (2006). *Essentials of human resource management* (5th ed.). Oxford: Elsevier Ltd.
- Ulrich, D. (2008). Coaching for results, *Business Strategy Series*, 9(3), 104-114
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation* (3rd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Waldeck, J. H., (2006). Personalized Education” Mean for Faculty, and How Should It Serve Our Students?, *Communication Education*, 55(3), 345-352,,
- Wang, G. G. & Wilcox, D. (2006). Training Evaluation: Knowing More than Is Practiced. *Advances in Developing Human Resources* 8(4). 528-539.
- Werbel, J. D., & DeMarie, S. M. (2005). Aligning strategic human resource management and person–environment fit. *Human Resource Management Review*, 15, 247–262.
- Wholey, J.S., Hatry, H.P. & Newcomer, K.E. (1994), *Handbook of Practical Program Evaluation*, , San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

- Wilson, J. P. et. al. (1999). Defining the Terms: Training, education, development and HRD. (pp 4-9), J. Wilson (Eds). *Human Resource Development: Learning & training for individuals in organizations*. London: Kogan Page.
- Wilson, H. C. (2000). Emergency response preparedness: small group training. Part 2 – training methods compared with learning styles, *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 9(3), 180-199.
- Wilson, C. (2004). Coaching and coach training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 36(3), 96-98
- Wilson, M. (2007) .A history of job analysis. Historical perspectives in industrial and organizational psychology, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winch, C. (2013). The Workplace as a site of Learning (pp. 9-20), P. Gibbs (Eds), *Learning, Work and Practice: New understandings*. New York: Springer.
- Wolters, C.A. (2004), “Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students’ motivation, cognition, and achievement”, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Yin, R. K. (2003). Case study research: Design and methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zenkel, D. (2006). Tips for Running a Better Summer Camp Business. *Camping Magazine – American Camp Association*, 79 (5).
- Zolingen, S. J., Streumer, J., Jong R. & Klink, M.R. (2000). Implementing On the Job Training: critical success factors. *International Journal of Development*, 4(3). 208-216.

Διαδικτυακοί Τόποι

- ACAS, (2010). Job Evaluation: Considerations & Risks. ACAS Publications, 27 Αυγούστου, 2017. <http://m.acas.org.uk/media/pdf/3/d/Job-evaluation-considerations-and-risks-advisory-booklet.pdf>
- American Camp Association, (2013). Camp Program Quality Assessment-Staff Best Practices. 4 Σεπτεμβρίου, 2017, <http://www.acacamps.org/camp2grow/camp-quality-assessment>
- American Camp Associaton (2013). Training Tool Sheets For Camp Directors & Camp Counselors. 4 Μαρτίου, 2017, <https://www.acacamps.org/resource-library/training-tool-sheets-camp-directors-camp-counselors>

- Arnold, M. E. & Brandt, J. (2006). Looking back, the impact of the 4-H camp counselor experience on youth development: A survey of counselor alumni. *Journal of Extension* 44,(6). 14 Οκτωβρίου, 2017 <https://www.joe.org/joe/2006december/rb1.php>
- Atchinson , T.J., Belcher, D. & Thomsen, D.J. (2013). Chapter 11: Job Evaluation. ERI Distance Learning Center: Online Compensation Textbook. ERI Economic Research Institute. <https://www.eries.com/dlc/onlinetextbook/chapter11#COMPENSABLEFACTORS>
- Ditter, B. (2017). Six Habits I Wish Every Counselor Had. *Camping Magazine*. American Camp Association. 18 Σεπτεμβρίου, 2017. <https://www.acacamps.org/resource-library/camping-magazine/six-habits-i-wish-every-counselor-had>
- Dotson, J. M. (2001). Cooperative learning structures can increase student achievement. *Kagan online magazine*, 1-11.
- Forsythe, K., Matysik, R., & Nelson, K. (2004). Impact of the 4-H camp counseling experience. Department of Youth Development, University of Wisconsin-Extension, Madison, WI. 18, Οκτωβρίου, 2017
<http://www.uwex.edu/ces/4h/departement/viewdocument.crm?item=Impact%20of%20h%204%20DH%20Camp%20Counseling%20Experience%20Epdf>
- Friedman N. E. & Lipton, B. (2013). Counselor’s Judgment: Campers’ Lives Depend on It!. *Camping Magazine*. American Camp Association. 18 Σεπτεμβρίου, 2017. <https://www.acacamps.org/resource-library/articles/counselor-judgment-campers'-lives-depend-it>
- Hoeckel, K., (2008). Costs and Benefits in Vocational Education and Training. *OECD Education*, 9, Σεπτεμβρίου, 2017. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/41538706.pdf>
- Kagan Online Magazine. www.KaganOnline.com
- Keller, J. (2004). How to Estimate the Cost-Benefit Training :Calculating ROI. Florida: John Keller Associates. 26 Νοεμβρίου 2017, <https://isd-resource-space.wikispaces.com/file/view/How+to+Estimate+the+Cost-Benefit+of+Training.pdf>
- Wilkinson, J. (2010). Creating Assignments & Exams. Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University. 4, Δεκεμβρίου, 2017
<http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/wilkinson.html>

ΤΥΠΕΤ- Παιδικές Κατασκηνώσεις, (2000). Κανονισμός Λειτουργίας Κατασκηνώσεων. Διοικητικό Συμβούλιο Ταμείου Υγείας Προσωπικού Εθνικής Τράπεζας, 1 Δεκεμβρίου 2017 ,<http://typet.gr/camps/index.php/el/plirofories/kanonismos-kataskinoseon>

IBM Corporation (2014), The Value of training : IBM training building skills for a smarter planet. 4 Σεπτεμβρίου, 2017. <https://www03.ibm.com/services/learning/pdfs/IBMTraining-TheValueofTraining.pdf>

Alberta Human Services (2015). Employee Training and Development: Results from the 2015 Calgary and Area Employer Survey. 5, Σεπτεμβρίου, 2017. <http://www.humanservices.alberta.ca/documents/employee-training-and-development-2015-employer-survey-results.pdf>

Boudreau, J. W. (1996), Human resources and organizational success, *CAHRS Working Papers*, Retrieved June 14, 2017 from <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu>

IBM Corporation (2014), The Value of training : IBM training building skills for a smarter planet. 4 Σεπτεμβρίου, 2017. <https://www-03.ibm.com/services/learning/pdfs/IBMTraining-TheValueofTraining.pdf>